This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ 2012.7 (2)

Lehrerbibliothek
Schullehrer-Bibliothek
des
Kantons Thurgau.
Nro. 12. VI, 27.

Wegweiser
für deutsche Lehrer.

In Gemeinschaft

mit

Wormann, Heutschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben,
Mager, Mädler und Prange

bearbeitet, und herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,
Direktor des Seminars für Stadtschulen in Berlin.

Neue Auflage in zwei Bänden.

Zweiter Band.

Essen,
bei G. D. Bädeker.

1838.

Educ 2012.7(2)

HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY
FEB 16 1960

Inhalt

des zweiten Bandes.

		Seite
VIII.	Der Unterricht in der Geographie. Von K. Vormann.	1
IX.	Geschichte. Von W. Prange, Lehrer am Seminar zu Weißenfels.	34
X.	Naturgeschichte. Von A. Lüben, Lehrer an der Bürgerschule in Aschersleben.	94
XI.	Naturlehre und mathematische Geographie.	124
XII.	Zahlenlehre.	147
XIII.	Formen- und Raumlehre.	186
XIV.	Das Französische. Von Dr. Knebel, Oberlehrer am Gymnasium zu Kreuznach.	226
XV.	Der Unterricht in fremden Sprachen überhaupt. Von Dr. Mager, Professor am Collège zu Genf.	258
XVI.	Der Unterricht der Blinden. Von J. G. Knie, Oberlehrer an der Blindenanstalt zu Breslau.	308

Seite

XVII. Der Unterricht der Taubſtummen. Von Hill, Oberlehrer am Schullehrer-Seminar zu Weißenfels. . . . 344

XVIII. Ueber Erziehung zur Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zuſammenhängt. 396

Die Abhandlungen XV, XVII und XVIII ſind auch jede einzeln gedruckt worden und beſonders zu haben.

VIII.

Der Unterricht in der Geographie.

Seitdem man angefangen hat, die Wichtigkeit einer zweckmäßigen Anordnung des Lehrſtoffs für die Erreichung des Lehrziels anzuerkennen, hat man auch vielfach in Frage geſtellt, welche Anordnung für den geographiſchen Lehrſtoff die angemeſſenſte ſei. Es ſcheint gerathen, der wichtigſten Anſichten, welche in dieſer Beziehung laut geworden ſind, hier in der Kürze zu gedenken. Wir finden dieſelben zuſammengeſtellt in einem vor uns liegenden Büchlein von Ziemann: „Der geographiſche Unterricht in Bürgerſchulen, ein methodiſcher Leitfaden zum Gebrauch für Lehrer bearbeitet. Halle, bei Anton, 1833", und wir legen dieſe Zuſammenſtellung dem Folgenden zum Grunde. Zwei Anſichten ſind es nämlich, die hier einander gegenüber ſich geltend gemacht haben: nach der einen ſoll der geographiſche Unterricht von der Heimath aus zu allen Theilen der Erdoberfläche übergehen, der Gang des Unterrichts alſo ein ſynthetiſcher ſein; nach der andern ſoll er mit einem Geſammtüberblick über die Erde beginnen, ſich nach und nach dem Vaterlande nähern, und mit der Heimath den ganzen geographiſchen Kurſus beſchließen, alſo ein analytiſcher ſein. Dieſer analytiſche Gang iſt der ältere. Wir finden denſelben in allen vor den letzten zwanzig Jahren verfaßten geographiſchen Lehrbüchern befolgt. Man beginnt mit der Betrachtung der Erde als Weltkörper, d. h. mit der allgemeinſten Beziehung, in der man ſie auffaſſen kann, geht dann zu der Betrachtung der Erde an ſich fort, ſcheidet auf derſelben Waſſer und Land, giebt die großen Maſſen an, in welche dieſes wie jenes zerfällt, und läßt nun die Beſchreibung der

Educ 2012.7(2)

HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY
FEB 16 1965

Inhalt

des zweiten Bandes.

		Seite
VIII.	Der Unterricht in der Geographie. Von K. Vormann.	1
IX.	Geschichte. Von W. Prange, Lehrer am Seminar zu Weißenfels.	34
X.	Naturgeschichte. Von A. Lüben, Lehrer an der Bürgerschule in Aschersleben.	94
XI.	Naturlehre und mathematische Geographie.	124
XII.	Zahlenlehre.	147
XIII.	Formen- und Raumlehre.	186
XIV.	Das Französische. Von Dr. Knebel, Oberlehrer am Gymnasium zu Kreuznach.	226
XV.	Der Unterricht in fremden Sprachen überhaupt. Von Dr. Mager, Professor am Collège zu Genf.	258
XVI.	Der Unterricht der Blinden. Von J. G. Knie, Oberlehrer an der Blindenanstalt zu Breslau.	308

Educ 2012.7(2)

HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY
FEB 16 1965

phie.

ner zweckmäßigen
rziels anzuerkennen,
Anordnung für den
scheint gerathen, der
g laut geworden sind,
dieselben zusammengestellt
n Ziemann: „Der geo-
ulen, ein methodischer
ehrer bearbeitet. Halle, bei
Zusammenstellung dem Folgenden
s nämlich, die hier einander gegen-
nach der einen soll der geographische
s zu allen Theilen der Erdoberfläche
nterrichts also ein synthetischer sein;
einem Gesammtüberblick über die Erde be-
h dem Vaterlande nähern, und mit der Hei-
phischen Kursus beschließen, also ein analyti-
alytische Gang ist der ältere. Wir finden densel-
n letzten zwanzig Jahren verfaßten geographischen
. Man beginnt mit der Betrachtung der Erde als
). mit der allgemeinsten Beziehung, in der man sie
, geht dann zu der Betrachtung der Erde an sich fort,
derselben Wasser und Land, giebt die großen Massen an,
dieses wie jenes zerfällt, und läßt nun die Beschreibung der

einzelnen Erdtheile und zwar so folgen, daß man zuerst eine allgemeine Uebersicht über dieselben und demnächst eine Darstellung der einzelnen Länder giebt. Der durchgehende Charakter dieser Entfaltung des geographischen Lehrstoffs ist augenscheinlich der, daß man überall das Allgemeine voranstellt und von diesem zu dem Besonderen übergeht. Den gerade entgegengesetzten Weg schlagen diejenigen ein, welche mit dem Besonderen, vor Augen Liegenden beginnen und zu dem Allgemeinen und Entfernteren übergehen. Sie beginnen den geographischen Unterricht mit der Betrachtung des Lehrzimmers, gehen dann zur Betrachtung des Wohnortes und seiner Umgebung fort, lassen dann die Darstellung des Kreises, dann die der Provinz folgen, und beschreiben so in ihrer Entfaltung des Unterrichtsstoffes immer größere concentrische Kreise um den Mittelpunkt, von dem sie ausgingen, die Heimath. Doch ganz consequent läßt sich ein Fortschreiten in der hier beschriebenen Weise nicht durch den ganzen Gang des Unterrichts verfolgen, indem an einer Stelle desselben doch ein Sprung von dem Nächsten, Bekannten auf das Entferntere, Unbekannte gemacht werden muß. Wie jedoch dies geschieht, ohne allzusehr von dem Principe zu weichen, auf dem die ganze Anlage des Unterrichts gegründet ist, das glauben wir am besten an der Art zeigen zu können, wie einer von Denen, die in der neuesten Zeit am lautesten sich für die synthetische Methode erklärt haben, den geographischen Unterricht geordnet haben will. Ziemann theilt denselben, so weit er in die Bürgerschule gehört, in drei Stufen. Die erste derselben nennt er den vorbereitenden Unterricht. Er hat den Hauptzweck, „das Kind zum Verständniß von Landkarten und des Globus als bildlichen Darstellungen der Erde zu führen, und es, so weit sein Fassungsvermögen es erlaubt, mit einigen der kosmischen Verhältnisse bekannt zu machen." Der Lehrer soll bei diesem Unterricht von dem Grundsatze ausgehen, daß „in der Geographie Lokalität die Grundlage sei". Es muß also zuerst dem Schüler eine Anleitung gegeben werden, „wie er sich im Raume orientiren könne." Dann gehe der Lehrer über „zu der Art und Weise, wie die bei den Uebungen im Orientiren namhaft gemachten Gegenstände für sich allein und in ihrer gegenseitigen Verbindung bildlich dargestellt werden können", wobei die Darstellung nach einem verjüngten Maaßstabe einen Hauptgegenstand der Erörterung und Erläuterung ausmacht. Ein Versuch, eine bildliche Darstellung von dem Wohnorte und seiner Umgebung anzufertigen, veranschaulicht den bisherigen Unterricht, und faßt das Einzelne zusammen. Von hier aus führt man das Kind zum Verständniß einer Karte, zunächst des Vaterstaates, dann des Vaterlandes, dann des Erdtheils und endlich der ganzen Erdoberfläche, dann aber auch des Globus, nachdem die populären Beweise für die Kugelgestalt

der Erde vorangeschickt worden. Ueberdies muß eine Erklärung derjenigen geographischen Begriffe gegeben werden, zu denen die früher entworfene Karte der Heimath Veranlassung giebt.

Die zweite Stufe des geographischen Unterrichts nennt Ziemann den ersten Cursus. Er stellt der weiteren Erörterung die Behauptung voran: „der gesammte geographische Stoff ist topisch, physisch, politisch und mathematisch, oder mit anderen Worten: die Erdoberfläche kann ihren Raumtheilen, oder ihrer Landesnatur nach, als gesellschaftlicher Wohnplatz für Menschenvereine, oder als meßbarer Weltkörper in seinen Verhältnissen zu andern Himmelskörpern beschrieben werden." Dem „ersten Kursus" wird nun der topische und physische Theil der Geographie zur Bearbeitung zugewiesen. Der topische Theil soll den Raum oder die Stelle, den eine geographische Realität einnimmt, so wie den Namen für dieselbe fixiren; der physische Theil soll „die natürliche Beschaffenheit der Erdoberfläche oder deren Organisation beschreiben", also namentlich von der Beschaffenheit des Bodens und von dem Klima handeln. Uebrigens beginnt auch dieser Kursus, wie der vorbereitende Unterricht, mit der Heimath.

Der zweite Kursus endlich hat die Aufgabe, „die Erde als den Wohnort der Menschen und den Schauplatz ihrer Wirksamkeit zu beschreiben, oder mit anderen Worten: Er zeigt, wie die Erde auf die Menschen und wie der Mensch auf die Erde zurückwirkt." So ist der Hauptbestandtheil dieses zweiten Kursus die politische Geographie. Gewissermaßen als eine Beigabe zu diesem Kursus erscheint „die Darstellung der Erdkugel als Weltkörper im Weltsystem, welche den Schluß des ganzen geographischen Unterrichts macht."

Wie hat sich nun die Stimme der Pädagogen über die beiden hier erwähnten Methoden ausgesprochen? Indem wir hier nur zunächst der Einwürfe gedenken, welche man gegen die synthetische Methode gemacht hat, werden wir zugleich dessen erwähnen müssen, was vorgebracht ist, um die analytische zu vertheidigen.

Am gründlichsten hat die synthetische Methode angefochten Guts-Muths in seiner Abhandlung: „Welche Methode beim geographischen Unterrichte soll gelten, die analytische oder die synthetische?" Er sagt nämlich: „Die synthetische Methode führt zu einer Menge von Irrthümern und von falschen Vorstellungen, indem die fähigeren Kinder von dem gegebenen Theile auf's Ganze schließen, und sich so in ihrer Phantasie ein Totum bildet, das von der Wirklichkeit weit abweicht, während dagegen die minder fähigen Kinder die Partialvorstellung selbst als ein Ganzes an sich betrachten werden, von dem Ganzen, das sie nicht ahnen, völlig abgetrennt." Zugegeben selbst, daß die hier angegebenen falschen Vorstellungen sich mit Nothwendigkeit bei einem Kinde bildeten,

das nach synthetischer Methode unterrichtet worden, so liegt doch darin noch kein Grund zur absoluten Verwerfung dieser Methode; denn den augenblicklichen Irrthum wird theils das Kind selbst berichtigen, jemehr seine Vorstellungen von den es umgebenden Dingen überhaupt an Klarheit und Umfang gewinnen; theils wird der Lehrer, der nach dieser Methode unterrichtet, eine besondere Aufforderung haben, jene falschen Vorstellungen, welche dem Kinde aus der Uebertragung des ihm vor Augen Liegenden auf das Entfernte entstehen könnten, durch desto sorgfältigere Belehrung zu beseitigen. —

Andere Gegner der synthetischen Methode haben eingewendet, „daß bei derselben der Ueberblick des ganzen geographischen Gebietes dem Kinde zu lange vorenthalten werde." Derselbe Vorwurf trifft jedoch alle Unterrichtsgegenstände, indem jedes Gebiet des menschlichen Wissens erst dadurch uns bekannt wird, daß wir mit den einzelnen Theilen desselben nacheinander uns vertraut machen, oder vielmehr er trifft die Art und Natur unseres Erkennens selbst, das des Ganzen sich nur durch das Begreifen und Verstehen des Einzelnen zu bemächtigen vermag. Aber eben darum ist jener Vorwurf keiner gegen die in Rede stehende Methode.

Dieselbe empfiehlt sich vielmehr offenbar zunächst dadurch, daß sie naturgemäßer, d. h. den geistigen Kräften, dem Stufengange der Menschenbildung, angemessener ist. Sie führt von dem Besonderen zum Allgemeinen, von dem Bekannten zum Unbekannten, von dem Naheliegenden zu dem Entfernteren, also auch von dem Leichteren zum Schwereren.

Gediegeneres ist wohl kaum über diesen Gegenstand gesagt worden, als von Diesterweg, in dessen Rhein. Blättern, 1. Bandes der neuen Folge 2. Heft. Essen, 1830, Seite 215 — 217, und in dessen „Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen", Vorrede, Seite IV — VII, und wir glauben daher die ganze Stelle hierher setzen zu müssen.

„Der Mensch betritt an irgend einer Stelle der Oberfläche der Erde den Schauplatz der Welt. Für den bei weitem größten Theil der Menschen ist diese Stelle für ihr Leben lang der Raum, in welchem ihr Leben beschlossen bleibt; und selbst für Diejenigen, welche über diesen kleinen Raum hinausgeführt werden, ist doch immer wieder ein kleiner Bezirk der Schauplatz ihrer lebenslangen Thätigkeit. Der einzelne Mensch ist zunächst wirksam in seinem Hause, in seiner bürgerlichen Gemeinde, in dem Kreise, in welchem seine Gemeinde liegt, und in einem Regierungsbezirke oder Staate. Wenn es nun wahr ist, daß der Mensch sich zum Theil dadurch von den unvernünftigen Wesen unterscheidet, daß er mit klarem Selbstbewußtsein die Verhältnisse seiner

Umgebung durchschauet; wenn es wahr ist, daß es des Menschen unwürdig ist, über die nächsten Verhältnisse nicht unterrichtet und aufgeklärt zu sein; wenn es wahr ist, daß man in den Verhältnissen des Lebens nur in soweit richtig zu handeln vermag, als man diese Verhältnisse richtig aufgefaßt hat; wenn es endlich wahr ist, daß der Mensch den Zweck seines Daseins nur in der Gemeinschaft mit seines Gleichen, also in dem häuslichen und bürgerlichen Verein, zu erreichen im Stande ist: so ist damit nach meinem Ermessen die Behauptung begründet, daß von dem ganzen Wissen über die Erde für jeden Schüler die Kenntniß des Raums, in welchem er lebt, und der bürgerlichen und Staatsverhältnisse, die auf ihn einwirken, und in welchen und auf welche er zu wirken bestimmt ist, das Wichtigste und Unentbehrlichste sei. Ich glaube nicht, daß dem Jemand widersprechen wird."

„Fassen wir den vorliegenden Gegenstand aus pädagogischem Gesichtspunkte auf, so gelangen wir zu derselben Ansicht, und wir finden den richtigen Weg für den Vortrag der mitzutheilenden Kenntnisse. Es ist bekannt, daß die Mehrzahl der Menschen in einer oft unbegreiflichen Unkenntniß ihrer nächsten Umgebung lebt. Eben so bekannt ist es, daß man die Dinge der Welt nur dadurch richtig kennen lernt, daß man sie mit seinen Sinnen anschaut, ihr Verhalten beobachtet, und sie zum Gegenstande der Beurtheilung macht. Nicht weniger bekannt ist es, daß man unbekannte, fremde Dinge, die unserer sinnlichen Wahrnehmung entrückt sind, nur dadurch kennen lernen kann, daß man sie mit ähnlichen bekannten Gegenständen zusammenhält und mit ihnen vergleicht, wie es denn überhaupt ein unwiderleglicher, den Lehrern aber in seiner unendlichen Wichtigkeit und Fruchtbarkeit noch immer nicht hinlänglich bekannter pädagogischer Grundsatz ist, daß der Mensch überhaupt das Unbekannte durch Zusammenstellung und Vergleichung mit Bekanntem und durch Anreihung an Bekanntes richtig auffaßt und kennen lernt. Auf welchem Wege können und sollen wir daher unsere Schüler mit fremden, ihrem Gesichtskreise entrückten Gegenständen der Erdbeschreibung bekannt machen? Welch' anderes Mittel giebt es dazu, als die Kenntniß der nächsten, mit offenen Augen und mit Verstand aufgefaßten Umgebung des Hauses und des Wohnortes? Wie ist es doch anzufangen, daß der Schüler sich eine richtige Vorstellung von dem Laufe eines Flusses, der Abdachung eines Gebirges, der Verbindung der Thäler und ähnlicher Dinge mache, wenn er nicht zur klaren Auffassung solcher Verhältnisse in seiner Umgebung angeleitet worden ist? Man meine doch ja nicht, daß sich das Alles von selbst mache, und in dem Unterricht als bekannt vorausgesetzt werden könne. Um von diesem Vorurtheile zurückzukommen, stelle man gewöhnlichen Schülern von etwa 12 Jahren doch einmal die Anforderung, eine einiger-

maßen richtige Beſchreibung ihrer nächſten Umgebung zu entwerfen, und man wird erfahren, wie wenig genau und wie lückenvoll ſie das Nächſte angeſchaut, und wie wenig ſie ein lebendiges, treues Bild ihrer Heimath in ihrer Einbildungskraft mit ſich herumtragen. Und nun mache man einen Schluß darauf, wie wenig es dem Schüler und dem Menſchen überhaupt möglich iſt, das Entfernte, mit leiblichen Augen nicht zu Erſchauende, in Vorſtellungen aufzufaſſen, wenn dieſes nicht durch Zuſammenhaltung und Vergleichung des Unbekannten mit dem Bekannten ermöglicht wird."

„Aus dieſen, nach meinem Bedünken unwiderleglichen Behauptungen folgt, daß wir in dem geographiſchen Unterrichte der nächſten Umgebung und den Räumen, in welchen der Schüler vorerſt zu leben beſtimmt iſt, den erſten Rang einräumen, mit dem Nächſten beginnen und allmählig zum Entfernteren fortſchreiten müſſen. Der Inhalt des erſten geographiſchen Unterrichts wird daher aus der nächſten Umgebung genommen, und der Grundſatz vom Bekannten zum Unbekannten, welcher hier mit dem, vom Nächſten zum Entfernteren zuſammenfällt, ſoll den Unterricht in der Geographie, wie in der geſammten Weltkunde beherrſchen."

Wir müſſen hier noch der geographiſchen Conſtructionsmethode des Dr. Swen Ägren, Profeſſor an der Kriegsakademie zu Carlsberg bei Stockholm, erwähnen. Er hat dieſelbe in der erſten Abtheilung ſeines „Allgemeinen Lehrbuches" dargelegt, die den beſonderen Titel: „Phyſiſche Erdbeſchreibung, Berlin, bei Reimer, 1832," führt. Der Grundgedanke, von welchem Ägren (ſprich Ogreen) ausgeht, iſt der, daß die geographiſche Formenlehre die Grundlage alles geographiſchen Wiſſens ſei, und daß ohne ſie alle geographiſche Kenntniß unſicher und ungewiß iſt. Er ſtellt ſich daher die Aufgabe, *) vor allem anderen geographiſchen Unterricht dem Schüler zunächſt ein möglichſt treues Bild von der Form und Geſtalt des Erdkörpers im Raume zu verſchaffen, und zwar ſoll der Schüler unter Anleitung des Lehrers dies Bild ſelbſt entwerfen, formen und in der Art vollenden, daß es ſich nie ſeinem innern Anſchauungsvermögen entrücke, um zu jeder Zeit auf dieſen in ſeiner Seele ausgebreiteten treuen Umriß der Erde Alles, was es geographiſch Denkwürdiges auf unſerm Planeten giebt, ſchnell und zugleich auf die ſicherſte und genaueſte Weiſe verzeichnen zu können, oder, wie der Verfaſſer ſich ausdrückt (Vorrede, Seite XV und XVI): „Es kommt darauf an, dem Schüler die Kenntniß und die Fertigkeit

*) Worte des Herrn B. Auerbach in Berlin in ſeinem Programm von 1833.

Succeß gehabt hat" (S. XIII) über die Anwendbarkeit seiner Methode bedenklich machen müssen. Allein er hofft für sich einen günstigeren Erfolg, als er seinem ihm vorlaufenden Bilde zu Theil geworden. Wir zweifeln an der Erfüllung dieser Hoffnung, und zwar darum, weil diese Methoden einen verhältnißmäßig viel zu großen Zeit- und Kraftaufwand für die Einprägung der Figuration der Erdoberfläche in Anspruch nehmen, indem sie darin allein eine sichere Grundlage für den weitern Unterricht erblicken, während doch in der That nur die Configuration eines Landes, d. h. seine Stellung zu den es umgebenden Ländern und zu dem Erdganzen für die Auffassung seiner geographischen Verhältnisse von Wichtigkeit ist, welche Configuration jedoch auch ohne jene mühsame Einprägung aller Küstenbiegungen ꝛc. in der Phantasie des Schülers festgelegt werden kann.

Endlich hat neuerdings J. Lohse *) einen Lehrgang der zeichnenden Erdkunde aufgestellt, und eigene Kartennetze für die Weltkarte und für Europa zur zeichnenden Erdkunde herausgegeben. Es würde uns zu weit führen, wenn wir den hier vorgeschlagenen, sorgfältig abgestuften Unterrichtsweg vollständig beschreiben wollten, und wir müssen die Lehrer, die auf demselben das angestrebte Ziel zu erreichen beachsichtigen, an die unten genannte Schrift des Herrn L. und die dazu gehörigen Lehrmittel selbst verweisen. Von allen diesen Lehrweisen aber gilt das Wort, welches ein erfahrener Schulmann und ausgezeichneter Geograph, Dir. Klöden bei Beurtheilung des Kappschen Lehrganges gesprochen hat: „Die verhältnißmäßig geringe Zeit, welche überall nur auf die Geographie verwendet werden kann, gestattet nirgend die Einführung von Methoden, welche für das Zeichnen von Karten eine bedeutende Zeit in Anspruch nehmen; denn außer der relativen Lage ist noch gar Vieles mitzutheilen und aufzufassen, und nur die Kenntniß jener kann durch das Zeichnen gewonnen werden. So wenig nun dies vernachlässigt werden darf, so wird es doch nicht durch die Einführung künstlicher Constructionsmethoden erreicht werden, die dem Gedächtnisse eine Masse an sich werthloser Punkte und Linien zu behalten geben, und dasselbe noch mehr belasten, als es schon ohnehin in der Geographie der Fall ist. Vielmehr wird man darauf zu halten haben, daß sich das richtige Bild des Landes der Phantasie einpräge, und dasselbe freithätig von ihr reproducirt werde, sobald man es verlangt." (Schulbl. 1837. S. 191.)

Es sei uns jetzt vergönnt, unsere eigenen Ansichten über die Methode des geographischen Unterrichts zu entwickeln. Wir bemerken von

*) J. Lohse, Zweck der zeichnenden Erdkunde und eines elementarisch-methodischen Lehrgangs für denselben. Berlin, S. Schropp, 1837.

vorn herein, daß wir keiner der bisher angeführten Weisen unbedingt folgen. Wir gehören vielmehr in dieser Hinsicht zu den Eklektikern, und glauben in der Vereinigung der in dem Vorhergehenden einander gegenübergestellten Ansichten das für den zu erreichenden Zweck geeignetste Mittel zu finden. Zur Rechtfertigung für unsere Meinung scheint es nothwendig, einige Worte über die Bedeutung des geographischen Unterrichts überhaupt voranzuschicken. „Die Geographie ist eine associirende Wissenschaft, — sagt Herbart in seinen Umrissen zu pädagogischen Vorlesungen — und sie soll die Gelegenheit benutzen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften." Aus dieser Bedeutung der Geographie als Wissenschaft ergiebt sich auch die Bedeutung des geographischen Unterrichts im Verhältniß zu den übrigen Disciplinen. Sie alle nämlich stehen vereinzelt nebeneinander, so daß keine Bezug auf die andere nimmt. Der historische Unterricht fragt nicht nach den Fortschritten des Schülers im mathematischen Wissen, und der Sprachlehrer ist um die Leistungen desselben in den Naturwissenschaften unbekümmert. Es kann auch der Natur der Sache nach nicht anders sein. Aber wünschenswerth ist es, daß durch einen Unterrichtsgegenstand selbst eine Vermittelung für alle die vereinzelten Bestrebungen des Schülers gegeben werde, damit er sogleich das, *was er auf einem einzelnen Gebiete gelernt*, in dem lebensvollen Zusammenhange wieder erblicke, in dem es ursprünglich mit anderem ihm Verwandtem steht, und aus dem es eben nur für den Zweck des Unterrichts herausgerissen wurde. Eine solche Vermittelung bietet die Geographie dar. Indem sie sich mit der Betrachtung der Erde beschäftigt, liegt es aber in dieser ihrer Aufgabe ausgesprochen, daß nichts von dem, was der Erde angehört, ihr ganz fremd sein darf. Nun sind es aber die irdischen Dinge in ihren mannigfaltigen Erscheinungen und gegenseitigen Beziehungen, die den Gegenstand für alle übrigen Unterrichtsfächer (die Religion ausgenommen) ausmachen, und sie alle werden daher in der Geographie einen, dem Lehrer wie dem Schüler gleich willkommenen, Vereinigungspunkt finden; dem Lehrer willkommen — denn er wird Gelegenheit haben, die Anschauung von den Erdräumen, auf deren Feststellung es ihm ja vorzugsweise ankommt, auf das mannigfaltigste zu beleben; dem Schüler willkommen, — denn er wird Veranlassung finden, hier von dem Wissen, das er anderweitig gewonnen, eine fruchtbare Anwendung zu machen. So wird, wenn von der Lage des zu beschreibenden Landes die Rede ist, das mathematische Wissen des Schülers in Anspruch genommen; wenn von dem Klima, sein physikalisches; wenn von den Producten, sein naturhistorisches; wenn von den Bewohnern, sein historisches; ja selbst von seinen im Zeichnen und Schrei-

ben gewonnenen technischen Fertigkeiten kann er Gebrauch machen, indem er ein graphisches Bild des beschriebenen Landes zu entwerfen versucht. Es hat diese Ansicht von dem geographischen Unterricht zuerst den Werth, daß sie uns denselben in seiner Wichtigkeit darstellt. Wie nämlich der Religionsunterricht alle Beziehungen befaßt, in denen das Kind seiner ewigen Natur nach steht, so hat der geographische Unterricht die Aufgabe, es über die Stellung seiner irdischen Natur zu der es umgebenden Welt aufzuklären, und so sind diese beiden Unterrichtsgegenstände gleichsam die beiden Brennpunkte, um welche herum in einer elliptischen Bahn sich die übrigen bewegen. Jene Ansicht hat aber auch einen Werth für die richtige Auffassung der Methode des geographischen Unterrichts, und wir glauben es damit gerechtfertigt, wenn wir weder jener ältesten Methode huldigen, nach welcher nichts als ein Verzeichniß von Namen und Zahlen überliefert wurde, noch jener des Ägren, bei welcher es nur auf eine Auffassung der Figuration der Länder und ihrer Lage zum Erdganzen abgesehen ist, noch jener am weitesten verbreiteten, die das geographische Wissen in möglichster Isolirung von allem Uebrigen zu behandeln für angemessen erachtet.

Es steht fest und bedarf keiner Vertheidigung, daß in der untersten Klasse einer aus vier Klassen bestehenden Schule noch kein geographischer Unterricht ertheilt wird. Die ganze Kraft des Schülers und die ganze Schulzeit müssen auf dieser Stufe für die Aneignung der reinelementarischen Kenntnisse in Anspruch genommen werden. Erst auf den nächst höheren Stufen, deren wir uns drei denken, kann der geographische Unterricht seine Stelle finden. Daß er sie finden muß, wo nur irgend eine über das Allernothdürftigste hinausgehende Bildung angestrebt wird; daß eine Bekanntschaft mit dem Boden, der den Menschen trägt und nährt, mit dem Vaterlande, das ihn pflegt und schützt, mit dem Volke, dem er in tausendfacher Beziehung angehört, jedem Menschen wünschenswerth ist: wer möchte das läugnen?

Beginnt nun auf dieser zweiten Stufe der geographische Unterricht, so ist sein Charakter hier der eines vorbereitenden, propädeutischen Unterrichts. Er beginnt mit dem Bekannten, d. h. mit der Heimath. Das Schulhaus, die Umgebungen des Schulhauses, der Wohnort mit seinen Umgebungen, das sind die Dinge, die in dem ersten Halbjahr den Gegenstand der Unterhaltung des Lehrers mit den Kindern ausmachen; der Unterhaltung sage ich — denn schon hier, wie auf allen folgenden Stufen, darf der Lehrer nicht immer geben, sondern muß aus den Kindern erfragen und von ihnen sich geben lassen, was sie nur irgend haben, damit auch in diesem Unterrichtsgegenstande die

Selbstthätigkeit des Schülers angeregt werde. Eine bildliche Darstellung des auf diese Weise zum Bewußtsein zu bringenden Anschauungskreises wird von dem Lehrer an der Schultafel entworfen, und, so weit es möglich, von den Kindern aufgezeichnet. Wir haben jedoch diesen Unterricht als einen vorbereitenden bezeichnet. Wenn er das werden soll, so darf der Lehrer sich nicht mit der Einprägung des hier unmittelbar Bearbeiteten genügen, sondern es ist die weitere Fortschreitung des Unterrichts auf den folgenden Stufen vorzugsweise zu berücksichtigen. — Dies geschieht auf eine doppelte Weise. Einmal dadurch, daß der Lehrer die in der Darstellung der Heimath zur Sprache gebrachten Gegenstände benutzt, um an ihnen die wichtigsten allgemeinen geographischen Begriffe überhaupt zu entwickeln. „Am Bache", sagt Ziemann (a. a. O. Seite 119), „lerne das Kind den Begriff von Fluß, Strom, Stromgebiet, Wasserfall; — am Teiche den eines See's, Hafens, Meeres, Meerbusens und einer Meerenge. Ein Vorsprung am Ufer des Teiches lehre ihm, was es sich unter Halbinsel, Landzunge, Insel, Inselgruppe, Inselmeer, Landenge zu denken habe. Vom Ufer lerne es die Küste (Küstenfluß), vom Flußbette das Meeresbecken unterscheiden. In der Umgegend sieht das Kind Ebenen, Wiesen, Hügel und Thäler. Bei der Ebene unterscheide es Hochebene und Tiefland; von der Wiese: Marschland, Bruch, Moor, Heide, Steppe, Wüste; und vom Hügel: Berge, Eisberge (Schneelinie), Kegelberge und Vulkane. Mehrere neben einander liegende Berge geben ihm das Bild von einem Gebirge (Ringelgebirge, Gebirgskessel), Vorgebirge, Haupt- und Nebengebirge; ein Thal giebt das Bild von Schluchten und Engpässen. Vom Wetter des Tages lernt das Kind, was Witterung und Klima sind. Was der Boden der Umgegend hervorbringt, oder was verarbeitet wird, giebt ihm die Bedeutung und den Unterschied von Natur- und Kunstprodukten. An den Begriff des Dorfes (Bauern) schließt sich der von Flecken; und an den der Stadt (Bürger) der von Festung, Regierungsstadt, Hafenstadt, Seestadt, Fabrikstadt, Hauptstadt, Residenzstadt. Was der Vorsteher eines Ortes im Kleinen ist, das ist der Regent, Fürst (König, Kaiser, Herzog u. s. w.), die Obrigkeit, Regierung im Großen; — und wie durch jenen das Dorf zu einem Ganzen verbunden wird: so bildet sich durch diesen ein Staat, eine Monarchie (Königreich, Kaiserthum, Herzogthum u. s. w.), Republik, Aristokratie u. s. w. — Der gesellschaftliche Verkehr der Bewohner eines Ortes diene zum Bilde des Handelsverkehrs im Großen, des Nationalcharakters der Völker und ihrer Verwandtschaft. Die Bewohner des Ortes haben verschiedene Beschäftigungen: Ackerbau, Handwerke u. s. w.; daran schließen sich die Begriffe von Handel und Künsten. An die gottesdienstliche

Verehrung knüpft sich die Eintheilung aller Menschen in: Christen, Juden, Heiden und Muhamedaner; an ihre verschiedene Gesichtsfarbe die Eintheilung in gelbbraune, schwarze, braune, braunrothe und weiße Menschen; — an ihre verschiedene Bildung die Eintheilung in wilde, Hirten- und gesittete Völker. Von den Schulen des Orts sind hohe Schulen, Gymnasien, Seminare und Universitäten zu unterscheiden." — Dann aber soll die auf der Schultafel entworfene bildliche Darstellung auch zweitens dazu dienen, dem Kinde zu dem Verständniß der später zu benutzenden Landkarten zu verhelfen. Darum ist es nothwendig, daß man bei dieser Darstellung sich der für geographische Gegenstände eingeführten Bezeichnung bediene.

Nach dem, was oben bereits über die synthetische Methode im Allgemeinen und im Besonderen zu ihrer Vertheidigung gesagt worden ist, glauben wir uns über den hier angegebenen Anfangspunkt des geographischen Unterrichts nicht weiter rechtfertigen zu dürfen.

Doch ist mit dem hier Angegebenen nur die eine Hälfte des vorbereitenden geographischen Kursus bezeichnet. Es muß sich nun noch in dem zweiten Halbjahr ein anderer Gegenstand anschließen. Nicht weniger nahe, nämlich wie der Boden, auf dem er sich bewegt, sind dem Menschen, auch dem Kinde, die meisten derjenigen Veränderungen, welche auf der Erde dadurch vorgehen, daß sie ein Theil des Weltganzen und namentlich unseres Sonnensystems ist. Das Kind sieht den Wechsel von Tag und Nacht, von Sommer und Winter; es sieht am Abend den Mond und die Sterne aufgehen am Firmament; in seinem eigenen Leben und in dem Leben, das es um sich her wahrnimmt, wird der Einfluß dieses Wechsels ihm bemerklich. Und dennoch giebt es verhältnißmäßig nur sehr wenige Menschen, die auch nur mit einiger Vollständigkeit die Aufeinanderfolge dieser täglich vor ihren Augen vorgehenden Erscheinungen sich vergegenwärtigt und zum Bewußtsein gebracht haben. Wie es auch auf anderen Gebieten vielfach zu geschehen pflegt, daß das Entfernte, Seltene uns bekannter ist, als das Nahe, Alltägliche, so auch hier. Die Schule hat die Aufgabe, dieses unnatürliche Mißverhältniß aufzuheben, wo sie nur kann. Hier kann sie es. Sie wird es, wenn es die Aufgabe des vorbereitenden geographischen Unterrichts mit ist, diejenigen äußeren, täglich uns wirklich anschaubaren Erscheinungen auf der Erde und am Himmel, welche in der mathematischen Geographie ihre wissenschaftliche Erklärung finden, den Kindern zum Bewußtsein zu bringen. Es würden demnach folgende Gegenstände ihre Erörterung hier finden: der Horizont, die Weltgegenden, Arten, dieselben zu finden, die scheinbare tägliche Bewegung der Sonne und ihr Einfluß auf die Erde, die scheinbare jährliche Bewegung der Sonne, mit ihrem

Einfluß auf die Länge der Tage und der Veränderung der Jahreszeiten, Eintheilung der Erde nach ihrer klimatiſchen Beſchaffenheit, Erſcheinungen, welche der Lauf des Mondes darbietet, Erſcheinungen, welche an dem geſtirnten Himmel wahrgenommen werden u. ſ. f. Alles dies ſoll auf dieſer Lehrſtufe nur in ſo weit ein Gegenſtand des Geſprächs zwiſchen Lehrer und Schüler und der Belehrung überhaupt ausmachen, als es von jedem Menſchen mit geſunden Sinnen wirklich wahrgenommen werden kann. Es iſt durchaus hier nicht die Rede von dem, was man gewöhnlich mathematiſche Geographie zu nennen pflegt; doch iſt das, was hier gegeben wird, eine eben ſo zweckmäßige als nothwendige Vorbereitung für jene, der wir weiter unten ihre Stelle anweiſen werden.

Auch hier bei dieſer zweiten Abtheilung des vorbereitenden Kurſus gehen wir von dem Nahen, von dem Bekannten aus; denn welches Kind hätte nicht wenigſtens die meiſten von den hier zu erwähnenden Erſcheinungen bereits mit eigenen Augen geſchaut, eben ſo gut wie es ſein Schulzimmer, ſeinen Wohnort geſehen hat? Nur hat es bisher nicht mit Aufmerkſamkeit darauf geachtet, hat ſich über die regelmäßige Wiederkehr der Erſcheinungen, oder über den ſtetig fortſchreitenden Wechſel nicht Rechenſchaft gegeben, hat mit einem Worte geſehen, ohne zu denken und zu vergleichen, wie es auch ſeine Heimath geſehen hat, ohne ſich deſſen, was es geſehen, recht deutlich bewußt zu werden. Aus dieſer ſeiner unwürdigen Bewußtloſigkeit ſoll es heraus, und darum eben müſſen dieſe Gegenſtände in der Schule vergegenwärtigt, überdacht und in ihrer Aufeinanderfolge eingeprägt werden. So meinen wir in dem Bezeichneten einen Lehrſtoff zu finden, der einer ſorgfältigen Bearbeitung eben ſo würdig erſcheint, wenn wir ihn an ſich ſelbſt, als wenn wir ihn in ſeiner den Geiſt weckenden Kraft betrachten.

Nur noch zwei Worte über die Eigenſchaften des Lehrers, der einen ſolchen Unterricht mit Erfolg ertheilen will: Dieſterweg ſtellt in ſeiner „Beſchreibung der preußiſchen Rheinprovinzen“ S. XII an einen ſolchen folgende Anforderung: — „Vor allen Dingen verlange ich von einem Lehrer der Erdkunde, daß er nicht nur ſeine Heimath, ſondern den Kreis, in welchem ſeine Schule liegt, und wenigſtens einen großen Theil ſeiner Provinz nicht im Schnellwagen oder auf einem Dampfſchiffe, ſondern zu Fuß durchreiſet, nicht bloß in Wirthshäuſern übernachtet, ſondern die Höhen erſtiegen, die Thäler durchſtrichen und die merkwürdigſten Punkte beſucht habe. Wie todt iſt doch der Unterricht über die lebendige Natur, von jenem Manne ertheilt, und wie lebendig die Darſtellung von dieſem Kenner für alle ſeine Schüler! Der Unterſchied iſt der: Jener ſpricht, was er dem Worte oder den Wörtern, aber nicht der Sache nach kennt; dieſer kennt die Gegenſtände aus

eigener Anschauung und darum erregt er in seinen Schülern ein treues Bild desselben, und er belebt dadurch ihren Sinn für die Natur. Das ist daher eine unerlaßliche Eigenschaft eines Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe. — Demnächst muß er eine hohe Anschauung von der Natur, richtige Begriffe von dem Zwecke des Zusammenlebens haben, und selbst im Leben in der rechten Weise wirken."

Was hier von jedem Lehrer der Erdkunde gefordert wird, das muß mit doppeltem Ernste von dem verlangt werden, der auf der ersten Stufe den geographischen Unterricht ertheilen will. Ist seine Darstellung keine lebendige, unmittelbar aus eigener lebensvoller Anschauung hervorgegangen, wie will sie eine lebendige Erkenntniß bei den Kindern hervorrufen? Kommt sie dagegen hervor aus einem Gemüthe, das nicht bloß geschaut, sondern empfunden, das die Verhältnisse des Lebens nicht bloß erkannt, sondern sich von ihnen berührt gefühlt hat, wie sollte da nicht Liebe für die Sache und das Verlangen nach gleichem eigenen Erkennen in den Kindern geweckt werden?

Zweite Stufe. Auch auf dieser Stufe zerfällt das zu bearbeitende Pensum wieder in zwei Abtheilungen. Die erste hat die Aufgabe, dem Kinde einen Ueberblick über die ganze Erde, namentlich über die Vertheilung des Landes und Wassers auf derselben, so wie über die Gestaltung der großen Landmassen zu gewähren. Der Uebergang zu dieser Abtheilung der zweiten Stufe ist auf das Natürlichste durch die zweite Abtheilung der vorhergehenden Stufen vermittelt. Die Natur der dort zum Bewußtsein zu bringenden, täglich von uns angeschauten Veränderungen auf der Erdoberfläche fordert es nämlich, die Erde als ein großes Ganze, das wiederum als Theil einem noch größeren Ganzen angehört, zu betrachten. Es ist also auch bereits von der Erde als von einem kugelförmigen Körper die Rede gewesen. Daran schließt sich hier nun der Unterricht von der Darstellung dieser Erde auf einer Kugel oder von dem Globus und von dem Netz, das über diese ganze Kugel gezogen worden ist, zur Fixirung jeglichen Punktes auf derselben. Es wird nun die Vertheilung des Wassers und Landes auf der Erde, nach der auf dem Globus gegebenen Abbildung, nachgewiesen und endlich zu der Hauptaufgabe dieser ersten Abtheilung des zweiten Kursus geschritten, den Kindern ein festes Bild von dieser Vertheilung des Wassers und Landes auf der Erde einzuprägen. Das einfachste und sicherste Mittel zur Lösung dieser Aufgabe giebt uns die Agreen'sche Methode, wenn wir dieselbe nach der ihr zum Grunde liegenden Idee betrachten, an die Hand. Schon oben bemerkten wir, daß durch sie es möglich ist, eine feste mathematische Grundlage für den weiteren geographischen Unterricht zu gewinnen. Hier ist es Zeit, diese Grundlage zu

legen. Doch meinen wir nicht, daß das auf die von Ågren beschriebene Weise, nach der eine Unzahl für den hier zu erreichenden Zweck werthloser Namen mitgetheilt, und eine, wiederum für unsern Zweck zu weit gehende Genauigkeit angestrebt wird, geschehen müsse. Vielmehr glauben wir, daß in folgender Art das Gewünschte sich leisten lasse. Jeder Schüler ist im Besitz zweier auf Papier oder noch besser auf Schieferpapier gezeichneter Planigloben, die bereits mit dem von 10 zu 10 Grad gehenden geographischen Netz versehen sind. In gleicher Weise befinden sich auf der Wandtafel zwei mit Oelfarbe aufgetragene Planigloben verzeichnet. In diese trägt nun der Lehrer die horizontalen Umgrenzungen der Erdtheile langsam während der Lehrstunden ein. Die Schüler thun dasselbe auf ihren Planigloben. Die geographisch wichtigen Punkte werden besonders hervorgehoben, und damit dies geschehen könne, wird in jeder Stunde nur so viel eingetragen, als füglich von einem aufmerksamen Schüler mit dem Gedächtniß wie mit der Einbildungskraft aufgefaßt werden kann. So würde, um an einem Beispiele das Gesagte deutlich zu machen, die Entwerfung der östlichen Halbkugel am natürlichsten mit Europa beginnen. Die Fixirung des Bildes der Skandinavischen Halbinsel würde das Pensum einer Stunde sein. Für diese Fixirung würde es genügen, wenn die Punkte: Nordcap, Christiansund, Christiansand, Christiania, Ystadt, Stockholm, Tornea festgestellt werden, womit zugleich die Form der ganzen Halbinsel gegeben ist. Denn ob der Schüler alle die einzelnen Meeresbiegungen an der Westküste kenne oder nicht, was liegt daran? Kein Geograph kennt sie genau, noch hat sie je einer gekannt. Genug, wenn der Schüler weiß, daß ihrer sehr viel sind. In 24 Lehrstunden, d. h. in einem Vierteljahr, wenn wöchentlich 2 Stunden dem geographischen Unterricht gewidmet sind, muß sich in dieser Art ein Bild von der ganzen Gestaltung der Erdoberfläche nicht allein entwerfen, sondern auch durch häufige Wiederholung einprägen lassen. Wie viel mit dieser mathematischen Grundlage für den ganzen weiteren Verlauf des geographischen Unterrichts gewonnen ist, liegt am Tage.

Die zweite Abtheilung dieser Stufe wird nun mit einer allgemeinen Betrachtung Europa's beginnen und zu der genauern Beschreibung Deutschlands fortschreiten. Ueber die Art, wie eine solche Länderbeschreibung zu geben ist, glauben wir hier einige Bemerkungen voranschicken zu müssen. Jedes nicht heimathliche Land lernt das Kind zunächst aus der Landkarte kennen. Die in dieser ihm vorgelegte Gestaltung des Landes nach seiner horizontalen wie nach seiner vertikalen Begrenzung ist das Bekannte, an welchem das Unbekannte klar gemacht werden, ist die Anschauung, in welche das nicht Anschaubare hineingetragen werden muß. Diese Anschauung ist aber

nur dann eine für den weitern Verlauf des Unterrichts fruchtbare, wenn das Kind lernt, aus der ihm vorliegenden Form Schlüsse zu machen auf die Eigenthümlichkeiten des Landes, aus dem anschaulich Dargestellten das nicht Angeschaute sich zu vergegenwärtigen, mit andern Worten, in der Form den Geist zu erkennen. Wir wollen an einem Beispiele unsere Ansicht erläutern. Afrika stellt sich auf den ersten Blick dem Kinde als ein nicht gegliederter Erdtheil dar, und bildet in dieser Beziehung den entschiedensten Gegensatz gegen das nördlich von ihm liegende Europa. Diese Gestaltung seiner horizontalen Begränzung kann der Entwickelung seiner Culturverhältnisse nur höchst ungünstig sein. Es ist fast inselartig von allen übrigen Erdtheilen getrennt, und entbehrt auch dadurch des Leben weckenden und entfaltenden Verkehrs. So einförmig wie seine Küste ist auch seine Oberfläche; der Süden ist ein Hochland; der Norden bei weitem seinem größten Theile nach ein Tiefland; dies hindert die Entwickelung größerer Wassersysteme im Innern des Erdtheils. Der Norden ist von dem Süden durch eine große Wüste getrennt, und so ist in dem Erdtheile selbst die freie Verbindung der Bewohner gehemmt. Es liegt größtentheils in der heißen Zone, und auch diese klimatische Beschaffenheit des Landes begünstigt die Entwickelung der Cultur nicht. Kurz, alle auch nur aus der alleräußerlichsten Betrachtung des Erdtheils sich ergebenden Momente weisen darauf hin, daß derselbe in aller Beziehung nur auf einer sehr niedrigen Stufe der Entwickelung stehen kann. — Die auf diese Art von einem Kinde durch eigenes Beschauen und Besinnen gewonnene Ansicht von einem Lande wird eben darum, weil sie ein Produkt der Selbstthätigkeit desselben ist, ihm unverlierbar und schon darum allein unendlich viel besser sein, als ein ganzes Heer von Namen, die mit Mühe gelernt und ohne Mühe wieder vergessen werden. Aber auch darum erscheint es wichtig, eine solche Betrachtung an die Spitze der Länderbeschreibung zu stellen, weil nun erst ein Interesse bei dem Kinde für das erwacht, was ihm nun weiter gegeben werden soll; denn es begehrt jetzt zu wissen, ob auch das, was es selbst erschlossen hat aus der Anschauung des ihm vorliegenden Bildes, sich bei näherer Betrachtung wirklich vorfindet. Gesteigert muß dieses Interesse werden, wenn der Lehrer nun noch einen Ueberblick über die Geschichte des zu beschreibenden Landes giebt. In ihr stellt sich das nacheinander dar, was bei der Betrachtung der geographischen Verhältnisse nebeneinander erschien, und so erläutert sie das Geographische, wie umgekehrt wiederum die Geographie das Historische. Bei der nun folgenden Beschreibung der oben angegebenen Länder kommt es überall darauf an, das Wichtige von dem Unwichtigen, das Wesentliche von dem Unwesentlichen, das wahrhaft Behaltenswerthe von den todten Schällen zu sondern, und

ann unbedingt nur Jenes aufzustellen, dieses fallen zu lassen. Doch t es nicht möglich, allgemeine Regeln für die hier zu treffende Unterscheidung zu geben. Die eigene Bildung des Lehrers und sein Gefühl nüssen ihn leiten. Was die hier und auf der folgenden Stufe zu vählende Lehrform betrifft, so müssen wir uns gegen die bei dem geographischen Unterricht überhaupt gewöhnlich angewandte akroamatische entschieden erklären, weil sie die Selbstthätigkeit des Schülers zu wenig erregt. Der Schüler muß ein Buch besitzen und eine Karte, aus welcher er sich für die Lehrstunden vorbereiten kann. So mit der Hauptsache bereits bekannt, erscheint er in der Klasse, und der Lehrer fragt nun, läßt an der Wandkarte zeigen, und erweitert, erläutert, ergänzt, wo er es für nöthig findet. So nur kann der Zeit und Kraft raubenden leidigen Heftschreiberei bei dem geographischen Unterricht ein Ende gemacht werden.

Dritte Stufe. In der oben angedeuteten Art schreitet nun die Beschreibung von dem Vaterlande zu der der übrigen europäischen Länder, und von diesen zu den außer-europäischen fort. Daß bei diesen letzten eine geringere Ausführlichkeit nicht bloß hinreicht, sondern nothwendig gefordert werden muß, versteht sich von selbst. Doch dürfte bei zwei wöchentlichen Lehrstunden die Bearbeitung dieses Pensums immer noch den Zeitraum eines Jahres ausfüllen. Auch auf diesen beiden letzten Stufen muß der Lehrer für die Feststellung des geographischen Bildes von dem Kartenzeichnen Gebrauch machen; aber freilich nicht in der Weise, daß von dem Schüler weiter nichts verlangt wird, als das Kopiren einer Karte zu häuslicher Uebung. Damit ist wenig oder nichts gewonnen. Vielmehr muß der Lehrer, indem er die Beschreibung eines Landes giebt, das Bild desselben vor den Augen der Kinder an der Tafel entstehen lassen, indem er selbst oder einer der geübtesten Schüler zeichnet, und dieses Bild muß von allen sogleich nachgezeichnet werden. Zweckmäßig und die Anschauung fördernd ist es, sich bei der Tafel-Zeichnung verschiedenfarbiger Kreiden zu bedienen, und etwa die Begränzung weiß, die Gebirge roth, die Flüsse gelb anzulegen. Als ein sehr brauchbares Hülfsmittel für die Schüler beim Kartenzeichnen empfehlen wir die so eben bei Simon Schropp & Comp. in Berlin erschienenen geographischen Netze, deren fünf für die fünf Erdtheile eingerichtet, jedes 18 Zoll breit und 15 Zoll hoch, auf einem Bogen guten Velinpapiers abgezogen, das Stück für 2 Sgr. zu haben sind. Halb so groß sind die bei G. Bormann in Berlin erschienenen 32 Netze für die Erdtheile und die europäischen Länder, welche das Stück für 6 Pf., zusammen in sauberem Umschlag für 15 Sgr. verkauft werden, und auf denen bereits einige Hauptpunkte der einzutragenden Karte sich aufgezeichet finden.

Für eine Darstellung der mathematischen Geographie nach wissenschaftlichen Prinzipien, welche den geographischen Kursus vollenden müßte, möchte es in einer Schule von der hier gedachten Ausbildung der Schüler wohl an der unumgänglich erforderlichen mathematischen Vorbildung fehlen. In jedem Falle aber ist es besser, nichts zu geben als Falsches oder Unklares, wie dies leider in so vielen geographischen Lehrbüchern geschieht.

Lehrmittel für Schüler.

1. Abriß der Elementar-Geographie, zum Gebrauche für die dritte geographische Lehrklasse auf Gymnasien und für höhere Volksschulen, von **S. Fr. A. Reuscher.** Halle, bei Gebauer, 1830. (20 gGr.)

Ein in tabellarischer Form gearbeiteter Abriß, dessen ursprüngliche Bestimmung ist: „das Zeit und Kraft zersplitternde Dictiren, oder die Unzahl von vollständigen in Stoff und Ausführung überladenen geographischen Lehrbüchern nach und nach zu vertreiben, um einem streng abgegränzten Lehrgange allmählig Bahn zu brechen; was jedoch nur dann geschehen kann und wird, wenn der mündlich beredte Lehrvortrag dem Gerippe Geist und Leben, Gestalt und Gehalt einzuhauchen vermag." Mit dem Allgemeinsten wird begonnen. Die Einleitung giebt: Begriff — Inhalt — Zweck — Eintheilung — Methode der Geographie. Der erste Abschnitt enthält: Grundlehren der mathematischen, der zweite: Grundlehren der physischen, der dritte: Grundlehren der politischen Geographie. Nun folgt die Beschreibung der Erdtheile in der gewöhnlichen Ordnung. Warum in der Chorographie Europa's die Schweiz den Reigen beginnt, Italien folgt, und nun erst Deutschland auftritt — weiß ich nicht. Für „Volksschulen" enthält das Buch, das abrißartig meist Namen und Zahlen giebt, und doch beinahe 300 Seiten stark ist, zu viel; die dem geographischen Unterricht zugewiesene Zeit wird kaum hinreichen, auch nur den vierten Theil des hier Gegebenen wirklich einzuprägen. Weil es aber eben nur ein „Gerippe" ist, so ist es als solches für die Kinder zu wenig; aus dem Gerippe wird nie ein Organismus; darum gehört auch für die Kinder, die blühenden, lebensvollen, jenes nicht. —

2. Leitfaden beim geographischen Unterricht. Nach den neueren Ansichten entworfen von **J. Voigt.** Dritte Auflage. Berlin, bei Logier, 1836. (8 gGr.)

„Im vorliegenden Leitfaden", sagt der Verfasser in der Vorrede, „habe ich den Versuch gemacht, die Geographie nach den neueren Ansichten, wie sie besonders C. Ritter aufgestellt hat, für Schulen zu bearbeiten, und des bequemeren Gebrauchs wegen die Masse des Lehrstoffs in 4 Stufengänge zu vertheilen. Im ersten Kursus ist eine allgemeine Uebersicht der Land- und Wasservertheilung auf der Erde gegeben worden, damit der Schüler ein allgemeines Bild von unserm Planeten auffasse. Darauf folgt im zweiten Lehrgange eine ebenfalls allgemeine Kenntniß von der verticalen Dimension der Erde, damit der Schüler auf der dritten Lehrstufe geeignet sei, die für ihn bisher todte Masse zu beleben, seinem bisherigen Wissen hinzuzufügen die Kenntniß dessen, was der Boden, den er vorher zu überschauen gelernt hat, hervorbringe und ernähre. Die vierte Lehrstufe umfaßt die politische Geographie." Der geringe Umfang des Buchs (142 S.) macht es zur Einführung in Schulen geeignet. Der Inhalt ist eben so reich als wohl gewählt. Wem sonst die ganze Anordnung zusagt, dem ist das Buch zu empfehlen.

3. Uebersicht der gesammten Geographie für den ersten Unterricht in Gymnasien und Bürgerschulen, von **K. Hörschelmann.** Dritte Auflage. Berlin, bei Plan, 1835. (6 gGr.)

„Ist zunächst für die unterste Klasse des Cöllnischen Real-Gymnasii bestimmt, und soll von den Schülern als Hülfsbuch bei der häuslichen Wiederholung des Unterrichts gebraucht werden." 1. Abschnitt: Mathematische Geographie —, „so viel, als sich nach den Erfahrungen des Verfassers einem acht- bis zehnjährigen Knaben deutlich machen läßt." 2. Abschnitt: Die Begriffsbestimmungen der in der physischen Geographie gebräuchlichen Ausdrücke. Der Erklärung folgt jedesmal sogleich eine Uebersicht dessen, was Derartiges auf der Erdoberfläche vorkommt. 3. Abschnitt: Die politische Geographie. — Das Ganze ist nur eine geordnete Aufzählung der wichtigsten geographischen Namen. Die Anordnung können wir nicht eine methodische nennen.

4. Grundzüge der Erdbeschreibung mit besonderer Rücksicht auf Natur- und Völkerleben; ein Leitfaden für den geographischen Unterricht in den mittleren Klassen der Bürgerschulen von **K. Bormann.** Berlin, bei Plahn, 1833. (8 gGr.)

Es ist unbestritten die beste Art des Unterrichts diejenige, welche die Selbstthätigkeit des Schülers am meisten erregt. Von diesem Gedanken ausgehend, war ich bemüht, in dem vorliegenden Leitfaden dem Schüler ein Buch in die Hände zu geben, das, auf die von mir gedachte Weise gebraucht, seine Selbstthätigkeit überall in Anspruch nehme. Bisher nämlich herrschte in dem geographischen Unterricht die

Lehrform des Vorzeigens und Vorsprechens. Der Lehrer docirte in der Stunde, und zeigte auf die Karte; die Schüler hörten, schrieben nach, und memorirten, was der Lehrer ihnen in einer der folgenden Stunden wieder abfragen wollte. Daß dabei viel todtes Wortwesen war, daß viel gelehrt, wenig behalten, noch weniger aber wirklich aufgefaßt, und zu einem unverlierbaren Wissen gemacht wurde, wer möchte das leugnen, der selbst noch in dieser Weise unterrichtet worden ist? Mich dünkt, es kann und es muß besser damit werden. Ich denke mir nämlich: den Schülern, die das angezeigte Buch in Händen haben, giebt der Lehrer einen oder einige Paragraphen zur häuslichen Vorbereitung auf. Mit der Karte zur Seite lesen sie den aufgegebenen Abschnitt aufmerksam durch, kommen nun, in der Hauptsache mit dem zu bearbeitenden Lehrstoffe bereits bekannt, in die Schule, und geben erzählend, nachweisend, beschreibend, schildernd, je nachdem das aufgegebene Pensum es verlangt, das wieder, was sie zu Hause sich angeeignet haben. Der Lehrer leitet nur und erweitert, wo und wie es ihm angemessen scheint. Daß bei einem in dieser Form ertheilten Unterricht das Auswendiglernen unverstandener Dinge, das Zeit und Kraft raubende Heftschreiben und dergl. vermieden, die Zeit dagegen für fruchtbarere Uebungen, namentlich für das Kartenzeichnen, gewonnen, und die Kraft durch Selbstthätigkeit geübt wird, liegt am Tage. Der Inhalt des Buches rechtfertigt sich aus dem, was ich über die Benutzung desselben sagte. Es giebt nur die nothwendigsten Namen und Zahlen; mit der Darstellung der rein-geographischen Verhältnisse ist die des Natur- und Völkerlebens innig verbunden worden, damit ein möglichst anschauliches Bild des belebten Erdganzen, wie die Volksschule es geben soll, dem Schüler entgegentrete; — überall wird in ganzen zusammenhängenden Sätzen gesprochen, wie von dem Schüler verlangt wird, daß er auch bei der in der Klasse von ihm zu gebenden Darstellung zusammenhängend spreche. Daß übrigens das Buch nur für eine bestimmte, auf dem Titel schon näher bezeichnete Lehrstufe abgefaßt ist, darf nicht übersehen werden.

5. Kleine Erdbeschreibung mit Berücksichtigung des preußischen Staates, insbesondere der Provinzen Brandenburg und Pommern und deren Gränzländer. Nebst einer kurzen Beschreibung von Palästina. Von **G. F. L. Neumann.** Sechste Auflage. Berlin, bei Plahn, 1834. 152 S. (4 gGr.)

Nicht wesentlich von den gewöhnlichen geographischen Lehrbüchern verschieden. Das Naheliegende, als das Wissenswürdigere, ist mit größerer Ausführlichkeit behandelt, als das Entferntere. Die Wohlfeilheit des Buchs macht es zur Einführung in Schulen geschickt.

Lehrmittel für Lehrer.

1. Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts. Von J. C. F. Guts Muths. Weimar, geogph. Inst. 1835. (1 Thlr.)

Die Stimme eines Veteranen auf pädagogischem Gebiet verdient in noch so unentschiedener Angelegenheit, wie die vorliegende es ist, jedenfalls Beachtung. Wer sie dem vorliegenden Buche schenkt, wird, selbst wenn er auch nicht überall des Verfassers Ansicht theilen, oder, durch äußerliche Hindernisse beengt, ihr nicht folgen könnte, doch gewiß reiche Belehrung finden. In gewiß von manchem Lehrer kaum geahnter Fülle wird hier vor ihm der geographische Unterrichtsstoff ausgebreitet, und herausgehoben aus jener Trockenheit, die leider noch so oft die geographischen Unterrichtsstunden zu den der Jugend unbeliebtesten und darum gewiß auch unfruchtbarsten macht.

2. Die Erde und ihre Bewohner, ein Hand- und Lesebuch für alle Stände von K. F. W. Hoffmann. Vierte berichtigte und vermehrte Auflage. Mit sieben Stahlstichen, zwei Lithographien, sieben gestochenen Erläuterungstafeln, 25 Holzschnitten. Stuttgart, bei Scheible, 1835. 700 Seiten. (1 Thlr. 21 gGr.)

In dem Vorworte zur ersten Auflage giebt der Verfasser selbst den Zweck des vorliegenden Buches an. „Es soll", sagt er, „Schülern der mittlern und obern Klassen ein Lehr- und Hilfsbuch, dem Erwachsenen, welcher entweder keinen oder schlechten Unterricht in der Erdbeschreibung erhielt, und doch Lust hat, sich selbst in dieser Wissenschaft zu unterweisen, ein kurzes Handbuch sein, und zugleich dem Lehrer, welcher noch keinen eigenen Weg sich gebahnt, eine Methode andeuten, durch welche (wie ich aus eigener Erfahrung weiß) große Lust und Liebe zur Erdkunde bei Schülern und Zuhörern erweckt und erhalten werden kann."

Ueber die „Methode, welche das Buch dem Lehrer andeuten soll", wollen wir nach dem oben Gesagten mit dem Verfasser nicht rechten. Die erste Abtheilung behandelt: die Erde als Theil der Welt, die zweite: die Erde als Welt für sich, die dritte: die Beschreibung der einzelnen Erdtheile. Das erste Hauptstück dieser Abtheilung umfaßt Europa und ist, mit Recht, bei weitem am ausführlichsten behandelt; doch fehlt auch über die übrigen Erdtheile das Nothwendige nicht. Die Darstellung ist überall da, wo der Verfasser Gelegenheit hatte, seine Gabe für dieselbe frei walten zu lassen, anziehend und lebendig; namentlich gilt dies von den Schilderungen der Eigenthümlichkeiten der Bewohner, wie solche bei der Beschreibung jedes Landes gegeben werden. Wiewohl der Verfasser in der oben angezoge-

nen Vorrede sehr richtig bemerkt: „Anschauungswissenschaft ist die Erdbeschreibung. Der todte Zahlen- und Namenkram nützt nichts. Namen sind leere Worte, wenn sich nichts an sie knüpft, und Zahlen erhalten nur durch Zusammenstellung Bedeutung und Sinn", so hat er doch auf die statistischen Angaben eine besondere Sorgfalt verwendet. Eine schöne Beigabe sind die Stahlstiche, welche interessante Gegenden aus verschiedenen Theilen der Erde darstellen, eine nützliche und besonders dankenswerthe die Erläuterungstafeln, von denen namentlich Tafel IV: Uebersicht über die Vertheilung der Wärme und der wichtigsten Pflanzen Europa's, Tafel V: Höhenverhältniß einiger ausgezeichneter Berge Europa's und der außereuropäischen Erdtheile, und Tafel VI auf der 1) die verhältnißmäßige Größe der vorzüglichsten europäischen Staaten, 2) die verhältnißmäßige Größe der Einwohnerzahl der volkreichsten Staaten Europa's, 3) die größten Städte Europa's nach ihrer Einwohnerzahl, 4) die verhältnißmäßige Größe der deutschen Bundesstaaten bildlich dargestellt sind, als ausgezeichnete Hülfsmittel zur Veranschaulichung beim geographischen Unterricht hervorgehoben werden müssen. Lehrern an gehobenen Stadtschulen darf zum Selbststudium und zur Vorbereitung auf die Lehrstunden das Buch mit vollem Rechte empfohlen werden.

3. Handbuch der Geographie für Töchterschulen und die Gebildeten des weiblichen Geschlechts von **F. Möffelt.** 3 Theile. Königsberg, Gebrüder Bornträger, 1830. (5 Thlr. 8 gGr.)

Der Verfasser ist der Meinung, „daß die Geographie (und die Geschichte) den Mädchen formell und materiell anders vorgetragen werden müsse, als der männlichen Jugend. Wozu nützt es dem weiblichen Geschlechte", fragt er, „zu wissen, wie viele Einwohner und Quadratmeilen ein Land, welche Menschenzahl und welche Fabriken eine Stadt habe? Wozu brauchen unsere Töchter jede kleine Stadt eines vielleicht noch dazu fernen Landes zu wissen? Dagegen möchte ich glauben, daß man ihnen ein recht anschauliches Bild von den Ländern und Städten geben müsse, damit sie nicht nur Namen lernen und sich die Lage der Oerter auf der Karte einprägen, sondern sich mit ihrer Einbildungskraft ganz dahin versetzen können. Soll daher der Unterricht in der Geographie wirksam und wahrhaft bildend sein, so muß er, wie mir scheint, möglichst einer Reise gleichen." Wir stellen dieser Ansicht, insofern sie eine über den Zweck und die Art der weiblichen Bildung überhaupt ist, die unstreitig tiefere des Dir. F. Schubart gegenüber. Er sagt: *) „Dabei (daß man Weltgeschichten und Geo-

*) Fünf Abhandlungen über den Zustand und die Verbesserung des weiblichen Schulwesens. Berlin, 1832. S. 22 ff.

graphieen für Töchterschulen geschrieben hat) liegt einerseits die Voraussetzung einer Unfähigkeit für eigentlich wissenschaftliche Auffassung zu Grunde, andererseits will man es für ein Wohlwollen ausgeben, mit welchem man die Eigenthümlichkeit des weiblichen Geschlechts berücksichtige, welches ein anderes Interesse an diesen Gegenständen habe, als der Mann. Aber gewiß nicht zur Trennung, sondern zur Vereinigung sind die Geschlechter zu erziehen, und von diesem hohen Ziel der Erziehung muß man sich verlieren, wenn man sich dieser einseitigen Ansicht von weiblicher Eigenthümlichkeit so sehr hingiebt. Was dem weiblichen Geiste ausschließlich zu eigen ist, darin liegt nicht sein Adel, sondern in dem, was er mit dem männlichen theilt, und was ihn demselben zuwendet." Wir müssen zu diesen, die allgemeine Ansicht, von der Nösselt ausging, zurückweisenden Worten mit besonderer Beziehung auf die Geographie hinzufügen: Nur so lange, als man überhaupt den Zweck und die Bedeutung des geographischen Unterrichts in Volksschulen verkennen wird, kann man von einem geographischen Lehrstoff für die weibliche Schule sprechen, der verschieden sei von dem für die männliche. So lange man freilich, wie Nösselt andeutet, meint, der Knabe müsse in dem geographischen Unterrichte nicht lernen, als „wie viele Einwohner und Quadratmeilen ein Land, welche Menschenzahl und welche Fabriken eine Stadt habe" (Vorrede S. III.), so lange muß man mit ihm behaupten, das sei kein Lehrstoff für die weibliche Schule; doch behauptet man damit noch zu wenig, vielmehr ist zu sagen, daß das überhaupt kein geographischer Unterricht sei, der vorzugsweise nur todte Namen gebe und unzuverlässige Zahlen, die überdies jede Stunde sich verändern. Insofern daher des Verfassers Streben dahin ging, über diesen leeren Gedächtnißkram den geographischen Unterricht zu erheben, sind wir mit ihm einverstanden. — Das Eigenthümliche des vorliegenden Werkes besteht darin, daß es ausführliche Schilderungen von den Merkwürdigkeiten des Natur- und des Menschenlebens giebt, wie sich dieselben an einen einzelnen Gebirgs-, Fluß- oder Städtenamen und dergl. anreihen. Auch verdient es Erwähnung, daß bei den fremden Namen überall die richtige Aussprache angegeben ist. Jedem Lehrer, nicht bloß dem an Töchterschulen, der das Bedürfniß fühlt, seinen Unterricht durch Beschreibungen und Schilderungen zu beleben, wird dies Buch erwünschte Dienste leisten. Nur ist dabei nie zu übersehen, daß über dem Angenehmen, Interessanten nicht das Nothwendige vergessen werden darf.

4. Lehrbuch einer Erd- und Länderbeschreibung für den höheren weiblichen Schul- und Privatunterricht von J. H. C. Leist. Drei Abtheilungen. Halle, bei Gebauer, 1829 und 30. (1 Thlr. 18 gGr.)

Kürzer als das vorige, in der Hauptsache aber von derselben Tendenz. Mehr Sachen, als Namen und Zahlen! Sonst ohne besondere Eigenthümlichkeit.

5. Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit, mit besonderer Rücksicht auf politische und Kulturgeschichte, von **Th. Schacht.** Nebst 2 Charten und 3 lithographirten Tafeln. Zweite Aufl. Mainz, bei Kunz, 1836. (1 Thlr. 4 gGr.)

Ein Buch „ohne Gebrauchzettel und Rechtfertigungen", wie der Verfasser in dem kurzen Vorwort sagt, auch nicht „für eine besondere Klasse geschrieben", sondern in einer Form abgefaßt, welche „die Gewandtheit des Lehrers für den partiellen Gebrauch nach Belieben anders gestalten möge." Der erste Abschnitt giebt „Vorbegriffe nebst den Anfängen des geographischen Zeichnens." Was man hier findet, sucht man großentheils in andern geographischen Lehrbüchern vergeblich, wiewohl keinem Lehrer der Erdbeschreibung die Bekanntschaft mit dem hier Gegebenen fehlen sollte. So die §§. 6 — 9, deren Ueberschriften sind: Höhenprofile; Zeichen für die Erhöhungen und Vertiefungen des Bodens; Unterschied von Landschaften, Plänen und Charten; Andeutung der Böschungswinkel; ferner die §§. 20 — 25: Uebungen im Orientiren; vom Längenmaaß; Anleitung, das Augenmaaß zu üben; vom Flächenmaaß; Begriff von der Flächenmessung; das im Felde Gemessene auf dem Papier darzustellen; die Charte der Heimath. Der zweite Abschnitt schreitet zu der eigentlichen Geographie fort und umfaßt: die deutschen Länder und ihre Nachbarschaft, oder Mittel-Europa nach Gebirgen und Flußgebieten abgetheilt. Für die unterrichtliche Behandlung des hier gegebenen Lehrstoffs wird verlangt, daß überall mit der Beschreibung sich die graphische Darstellung verbinde, und zwar so, daß die Schüler das nachzeichnen, was der Lehrer beim Unterrichte selbst auf der Wandtafel vorzeichnet. Es heißt darüber unter andern S. 42: „Was der Lehrer zuerst angiebt, sind die Punkte, wo die Flüsse des Fichtelgebirges beginnen. Dann kommt die Zeichnung des Main (des rothen und weißen). Die Schüler zeichnen nach, und der Lehrer benennt den Fluß. Die übrigen Flüsse eben so, stets mit einigen Orten daran. Die Berge folgen." (Ob das naturgemäß sein mag?!) „Jedesmal, wenn ein Gebirgstück rasch mit Hauptstrichen angegeben ist, hält man inne, um dem Schüler Zeit zum Kopiren zu lassen. Einzelne Bergkuppen werden genannt. Die Charte giebt durch stärkere Striche an, wo das Gebirg kurz abfällt, durch sanftere, wo es sich abstuft. Hierauf einige Orte mit Namen. Ist die Hälfte oder das Ganze abgebildet, so beginnt die Erklärung, wobei stets auf die Tafelcharte gezeigt wird. Das Wichtigste der Erklärung wird notirt, damit die Schüler es zu Hause, als kurzen Auszug, in's Reine schreiben, so wie sie auch

gehalten sind, das in der Schule nur schmutzig gezeichnete Blatt mit Muße schöner zu arbeiten." ꝛc. Dieser zweite Abschnitt ist der ausführlichste des ganzen Werkes; er umfaßt 2/3 desselben (200 S.), und ist gleich ausgezeichnet durch die Trefflichkeit der Terrainbeschreibung, wie durch die lebensvollen Schilderungen der Bewohner und der Wohnörter, und durch die mit geübter Hand gezeichneten historischen Skizzen. — Der dritte Abschnitt führt die Ueberschrift: Die Erdkugel, oder Lehren aus der mathematischen und physischen Geographie. Der hier in der Anordnung des Lehrstoffs gemachte Sprung befremdet. Der Uebergang von dem vorigen Abschnitt zu diesem ist durch nichts vermittelt. Zwar heißt es am Schlusse des zweiten Abschnitts (S. 239): „Daß gerade die Beachtung der letzteren Frage (Welches sind die auffallendsten Unterschiede des Klima's im N., S., W., O. und im Innern Deutschlands?) benutzt werden kann, um zur Lehre vom Erdkörper überzuführen, braucht kaum bemerkt zu werden. Um also die Beschreibung des übrigen Europa und der Welttheile überhaupt vorzubereiten, bedarf es der Kenntniß der mathematischen und allgemeinen physischen Geographie, zu welcher wir hiermit übergehen." Allein wem entginge, welch' ein dünner Faden das ist über die hier zu überschreitende Kluft? — Das in diesem Abschnitte aus der mathematischen Geographie Gegebene ist das für die Schule Unentbehrliche. Auch fehlt es nicht an gewiß manchem Lehrer sehr willkommenen Winken, wie die hier zu besprechenden Erscheinungen auf eine einfache Weise den Kindern versinnlicht werden können. — Der vierte Abschnitt endlich ist überschrieben: Die Länder und Staaten der Erde, eine geographisch-historische Uebersicht. Asien beginnt, dann folgt Afrika, dann Europa mit seinen einzelnen Staaten, endlich Amerika und Australien. Auch für diese Anordnung wissen wir weder von dem methodischen noch von dem reingeographischen Standpunkte aus einen Grund anzugeben. Nur aus dem historischen Gesichtspunkte läßt sie sich rechtfertigen. Möchte es dem Verfasser gefallen haben, sich darüber auszusprechen! Zuerst wird jedes Landes Lage und Gestalt beschrieben, dann ein Ueberblick über seine Geschichte gegeben, und mit der Darstellung des gegenwärtigen Bestandes geschlossen. Der große Reichthum des Inhalts zeichnet auch diesen Abschnitt wie das ganze Werk aus. *)

*) Nicht unerwähnt darf bleiben die große Veränderung, welche zwischen der Erscheinung der 1sten und 2ten Auflage in den politischen Ansichten des Verfassers vorgegangen ist. Die liberalen Bemerkungen und Deutungen der ersten Auflage sind aus der zweiten nicht nur verschwunden, sondern mit den entgegengesetzten vertauscht worden. Gut, daß die Erde selbst sich nicht so schnell umwandelt wie die Ansichten der Menschen! Es ist sehr merkwürdig. K. D.

6. Hodegetisches Handbuch der Geographie, zum Schulgebrauch bearbeitet von J. C. Gelten. Erstes Bändchen. Für Schüler. 10. Auflage. Halle, bei Schwetschke, 1836. (10 gGr.)

Zweites Bändchen: Ueber den Gebrauch der Lehrhülfsmittel beim Unterricht in der Erdbeschreibung. Dritte Aufl. 1834. Ebendaselbst. (18 gGr.)

Das vorliegende Buch ist zu bekannt und zu weit verbreitet, als daß es hier noch einer besondern Empfehlung desselben bedürfen sollte. Schon die Eintheilung in zwei gesonderte Bändchen, von denen das eine für Schüler, das andere für Lehrer geschrieben ist, macht es vorzugsweise brauchbar. In Betreff der hier befolgten Anordnung des Lehrstoffs sind wir zwar mit dem Verfasser nicht überall gleicher Meinung. Dennoch aber müssen wir die Art, wie er in dem zweiten Bändchen seine Ansicht vertheidigt, und über die Methode des geographischen Unterrichts überhaupt spricht, anerkennen, und jedem Lehrer zur Kenntnißnahme empfehlen.

7. Deutsches Land und Volk. Von J. C. F. Guts-Muths. Leipzig, bei Leich, 1821 — 1832. 4 Theile. (9 Thlr. 8 gGr.)

Was mit dem Buche gemeint sei, möge man aus des Verfassers eigenen Worten entnehmen (Vorrede IV): „An ein eigentliches geographisches Lehr- oder Handbuch zu gehen, widerstand mir. Nur den gebildeten Theil des Publikums überhaupt und den Freund des Vaterlandes und der Erdkunde behielt ich im Auge. Sollte ich sie mit einem gewöhnlichen Lehrbuche der Erdbeschreibung Deutschlands unterhalten? Gesetzt, geehrter Leser, du hättest noch nie einen Elephanten gesehen, und ich sollte dir den meinigen zeigen und beschreiben: würdest du zufrieden sein, wenn ich ihn dir dicht hinter eine Wand stellte, und dir hundert und aber hundert Löcher durch diese bohrte, durch welche du dem Thier in ein paar hundert kleinen Stellen auf die Haut sehen könntest? Schwerlich; denn wie vermöchtest du dir hieraus eine Gesammtvorstellung des großen Thieres zu bilden. Es ist ähnlich mit der Darstellung eines großen Landes, wie sie gewöhnlich in Lehr- oder Handbüchern gegeben wird. — Darum fühlte ich mich hingezogen, das große Vaterland mit freisinnigem Blicke mehr im Ganzen zu überschauen, dabei nicht die politische Vertheilung und Abtheilung bis in's Kleine zum Grunde zu legen, sondern nach den großen Hauptabtheilungen, welche die Natur im Aufbau des Ganzen gemacht, das Ganze zu schildern." Wem damit gedient ist, in einem Buche die hier bezeichnete Aufgabe in einer frischen, lebendigen, kräftigen Form gelöst zu finden, dem darf Guts-Muths Schrift empfohlen werden.

8. Lehrbuch der allgemeinen Geographie von K. von Raumer. Leipzig, bei Brockhaus, 1832. (1 Thlr. 6 gGr.)

In fünf Abtheilungen zerfällt das vorliegende Lehrbuch. Erste Abtheilung: Mathematische Geographie (102 S.). Kurz, aber klar und inhaltreich! Zweite Abtheilung: Beschreibung der Erdoberfläche (113 S.). Fast nur Namen und Zahlen, doch in zweckmäßiger Aufeinanderfolge und übersichtlicher Anordnung. Ein Auszug aus dieser zweiten Abtheilung (84 S.) ist besonders erschienen unter dem Titel: K. v. R.: Beschreibung der Erdoberfläche. Leipzig, 1832, und soll den Schülern in die Hände gegeben werden. Dritte Abtheilung: Physikalische Geographie (77 S.). Vierte Abtheilung: Pflanzen und Thiere. (I. Pflanzengeographie; II. Geographie der Thiere.) Fünfte Abtheilung: Der Mensch. Ueberall giebt sich durch den ungemein reichen Stoff des Verfassers Belesenheit und gründliches Wissen kund. Man darf das Buch eine Fundgrube des auf geographischem Gebiete Wissenswürdigsten nennen.

9. Lehrbuch der Geographie nach den neuesten Friedensbestimmungen von J. G. Fr. Cannabich. Dreizehnte Auflage. Ilmenau, bei Voigt, 1832. 1138 S. (1 Thlr. 16 gGr.)

Nach einer kurzen Einleitung, in der einige Gegenstände der mathematischen und physischen Erdbeschreibung kurz besprochen werden, folgt die Beschreibung von Europa, und zwar zuerst das Allgemeine, dann die Beschreibung der einzelnen Staaten von Portugal bis Griechenland. In gleicher Weise folgen dann die übrigen Erdtheile. Den größten Theil des Buchs nimmt die sehr sorgfältig behandelte Topographie ein. Es behandelt (Vorrede zur zwölften und dreizehnten Auflage) nicht weniger als 13000 Artikel. Schon daraus, wie nicht minder aus der nichts weniger als methodischen Anordnung, ist ersichtlich, daß es sich für den Schulgebrauch nicht eignet. Dagegen ist es brauchbar für den, der einen Reichthum von (unbehaltbaren und unerlernbaren) statistischen Notizen verlangt.

10. Handbuch der Geographie nach den neuesten Ansichten für gebildete Leser, Gymnasien und Realschulen, von A. Hörschelmann. Berlin, bei Struve, 1833. 612 S. (1 Thlr. 8 gGr.)

In der Hauptsache ganz wie das vorige eingerichtet. Weder bei der Auswahl noch bei der Anordnung des Stoffs haben pädagogische Ideen den Verfasser geleitet. Zum Schulgebrauch ist es eben darum, ungeachtet aller Sorgfalt, besonders in dem topographischen und statistischen Theile, nicht geeignet.

11. Gea. Versuch, die Erdrinde sowohl im Land- als Seeboden mit Bezug auf Natur- und Völkerleben zu schildern, von A. Jenne. 3. Auflage. Berlin, bei Rauck, 1830. XII und 688 S. (3 Thlr.)

„Der Erdkunde", heißt es in der Vorrede, „sollte statt der wechselnden Veränderungen des Tages in Begränzungen der Staaten eine festere Grundlage gewonnen werden." Das ist eine der Hauptaufgaben, deren Lösung der Verfasser in dem vorliegenden Werk sich vorgesetzt hat. Voran geht ein allgemeiner Theil, in welchem einige Gegenstände behandelt werden, die man gewöhnlich in geographischen Lehrbüchern nicht findet, wie: Entstehung der Erdkunde, Entstehung der Erdkugel, Erdmagnetismus ꝛc. Der „besondere Theil" beginnt mit Afrika, geht zu Europa fort und betrachtet dann Asien, Australien, Amerika. Die einzelnen Länder werden nach Naturgränzen gesondert, benannt, und in der durch diese Begränzung bedingten Reihenfolge betrachtet. Die Darstellung ist überall zusammenhängend, nirgends bloße Aneinanderreihung von Namen und Zahlen. Desgleichen ist das, was gegeben wird, interessant, oft neu, stets charakteristisch und aus den neuesten und besten Quellen, die im Text genannt werden, geschöpft. Doch ist es dabei nirgends des Verfassers Absicht gewesen, das gerade für die Schule Nothwendige und Wissenswerthe hervorzuheben. Wohl aber wird der mit den Elementen der Geographie vertraute und nach Fortbildung strebende Lehrer hier Vieles finden, das ihn tiefer in die Wissenschaft einführt.

12. Grundzüge der reinen Geographie, nach den neueren Ansichten. Als Leitfaden zum geographischen Unterrichte sowohl in Gymnasien als Militär-Schulen von K. Schuch. Koblenz, bei K. Bädeker, 1829. (20 gGr.)

Eine „Darstellung der reinen Geographie nach Ritter's Grundsätzen zum Schulgebrauch", nur die Lehre von der Gestalt der Oberfläche der Erde enthaltend. Den Kreis, für den das Buch abgefaßt ist, und für den es auch geeignet sein dürfte, bezeichnet der Titel. Als in dem Geiste des eben genannten Meisters gedacht und abgefaßt, ist es für jeden Lehrer anregend und belehrend.

13. Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde; ein Leitfaden für höhere Schulen, zunächst für die königlich preußischen Cadetten-Anstalten bestimmt, von A. von Roon. Mit einem Vorworte von C. Ritter; nebst 26 Tabellen. Zweite Auflage. Berlin, bei Dunker und Humblot, 1835. (2 Thlr. 16 gGr.)

Für ähnliche Lehrkreise, wie das vorige, bestimmt, zugleich aber auf einen stufenweisen Unterricht berechnet; die Vorrede giebt an, wie der in seinem natürlichen Zusammenhange belassene Stoff in dem Unterricht getrennt werden müßte. Die erste Abtheilung des Buchs enthält das Allgemeine aus der mathematischen und physikalischen Geographie, die Vorbegriffe aus der Oceanographie und Orographie, Hydrographie

und Klimalehre, so wie Erläuterungen aus der Völker- und Staatenkunde, und geht dann zu der Beschreibung Australiens, Amerika's, Afrika's, Asiens fort. Die zweite Abtheilung umfaßt Europa. Das über orographische, hydrographische und klimatische Verhältnisse Gesagte zeugt von den umfassenden Kenntnissen des Verfassers und von seiner Liebe zu dem Gegenstande, und gehört unbedingt zu dem Besten, was wir in dieser Art bis jetzt besitzen.

14. Handbuch der vergleichenden Erdbeschreibung von F. von Rougemont, deutsch bearbeitet mit vielen Zusätzen und Berichtigungen von Ch. G. Hugendubel. Bern, Chur und Leipzig, bei Dalp, 1835. (1 Thlr.)

Alle Erfahrungswissenschaften verfolgen einen eigenthümlichen, auch in seiner inneren Nothwendigkeit leicht erkennbaren Bildungsgang. Sie entstehen nämlich so, daß die Erscheinungen gesammelt, auch nach gewissen, jedoch ganz äußerlichen Merkmalen geordnet und nebeneinander gestellt werden. Dann sucht der Verstand für diese Wahrnehmungen nach einer innern Ordnungsmäßigkeit, und er stellt die gewonnenen Resultate in ein System zusammen. Endlich ahnet der Geist in den vorliegenden Wahrnehmungen die Offenbarung einer höheren, ewigen Idee, und schickt sich an, diese in den vorliegenden Thatsachen aufzufinden. Unserer Zeit war es vorbehalten, die Geographie auf diese dritte Stufe ihrer Entwickelung zu erheben, und die Grundlinien zu entwerfen zu einer philosophischen Erdbeschreibung, welche weiter auszuführen das Werk späterer Generationen sein wird. Dem Lehrer dürfen die hier durch die Wissenschaft zu Tage geförderten neuen Anschauungen nicht fremd bleiben, und das vorliegende Buch ist geeignet, ihn in dieselben einzuführen. Der Verfasser, wiewohl Franzose, verdankt doch, wie er in der Vorrede selbst bekennt, mittelbar oder unmittelbar seine geographischen Kenntnisse einem Deutschen, unserm K. Ritter, und so wird es um so weniger als eine Aneignung des Fremden erscheinen, wenn der Uebersetzer, Lehrer an der Realschule zu Bern, das nur dem Laute nach Fremde uns verdeutschte.

15. Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner von Dr. L. G. Blanc. Dritte Aufl. Halle, 1837 und 1838. 3 Bände. (3 Thlr.)

Unter allen bisher genannten Hülfsmitteln für den Lehrer ist dies Buch das reichste, und rechtfertigt die auf seinem Titel sich findende Bestimmung vollkommen, nach der es „zum Gebrauch beim Unterricht in Schulen und Familien vorzüglich für Hauslehrer auf dem Lande, so wie zum Selbstunterricht" bestimmt ist. Namentlich zeichnet es sich dadurch aus, daß der Beschreibung jedes Landes eine Geschichte desselben

den vorangeschickt ist, an welche, wo dies sich thun ließ, auch eine kurze Charakteristik der Sprache und Litteratur des in Rede gestellten Volkes sich anschließt. So tritt neben dem geographischen Bilde des Landes auch das seiner Bewohner auf, und es vollendet sich dadurch jenes zu einem lebensvollen Ganzen. Unter Allem, was es auf und an der Erde zu betrachten giebt, bleibt der Mensch nach seinen verschiedenen Culturstufen, wie sie durch Religion, Klima, Lebensart, Verfassung, historische Stellung bedingt sind, unbezweifelt das Interessanteste und Wichtigste. Das ist ein Satz, der den oft kleinlichen Bestrebungen neuer geographischer Unterrichtsmethoden gegenüber, denen an der Auffassung vorspringender Landspitzen mehr als an dem Verständniß charakteristischer Völkerunterschiede gelegen zu sein scheint, nicht stark genug hervorgehoben werden kann. Das vorliegende Buch stellt durch seine ganze Einrichtung entschieden genug diesen Satz heraus, und es verdient eben darum gewiß eine vorzügliche Beachtung.

16. Lehrbuch der Erdbeschreibung in natürlicher Verbindung mit Weltgeschichte, Naturgeschichte und Technologie für Schulen und Privatunterricht von **M. Zachariä.** Zweite Auflage von Dr. **van der Smissen.** Altona, bei Hammerich, 1838. (18 gGr.)

Des ersten Herausgebers Hauptabsicht bei der Abfassung des vorliegenden Buches war, „manchen Schullehrern, die noch immer einer „zu trockenen Methode bei der Geographie sich bedienen, gewissermaßen „Anleitung zu geben, der Jugend ihren Unterricht interessanter zu ma„chen." Der Bearbeiter vorliegender zweiten Ausgabe faßt seine Aufgabe tiefer, und ist der Meinung, daß die Geographie nicht mehr bloß Zahlen und Namen hernennen dürfe, sondern uns vielmehr ein lebendiges Bild der Länder nach allen ihren Beziehungen geben müsse. Die Einrichtung des Buches ist die, daß zuerst die Geographie jedes Landes gegeben wird, die mit der Nennung seiner Produkte schließt; auf diese folgt die ausführliche Beschreibung einiger, wobei vorzugsweise auch auf das Technologische Rücksicht genommen wird, und die Geschichte des Volkes beschließt die Darstellung. Ein geographisches, ein naturhistorisch-technologisches und ein historisches Register erleichtern die Auffindung der einzelnen Gegenstände.

Die Lehrbücher von **Stein** und **Volger** sind zu bekannt, als daß es hier einer näheren Charakterisirung derselben bedürfte.

Karten.

a. Wandkarten.

Am bekanntesten sind die

1. Wandkarten von **Krümmer.** Jeder Erdtheil einzeln kostet 21 gGr., Preußen 21 gGr., Deutschland 2 Thlr.

Sie sind deutlich und zur Genüge korrect. Zu jeder Wandkarte gehört eine Uebersichtskarte.

2. Die Planigloben von **Berghaus** und **Mühle von Lilienstern.** 24 Blätter. (4 Thlr.)

Starke, weithin sichtbare Umgränzung dürften sie für zahlreiche Klassen besonders empfehlen. Von Gebirgen und Flüssen ist für die Elementarschule zu viel auf ihnen verzeichnet.

3. Schulkarte von Europa. München, Artistische Anstalt, 1830. 4 Blätter. (1 Thlr. 16 gGr.), und Schulkarte von Deutschland. Ebendaselbst. 4 Blätter. (1 Thlr. 16 gGr.)

Beide sauber und korrect gezeichnet, doch in den Einzelheiten weniger deutlich erkennbar als die vorher genannten.

4. Wandkarte von Europa von **Schmidt.** 4 Blätter. Berlin, bei Schropp und Comp. (2 Thlr.)

Sehr sauber — ohne Namen — nach Naturgränzen illuminirt.

5. Oestliche und westliche Halbkugel von **Ernst.** 8 Blätter. Landsberg, bei Ende. (4 Thlr.)

Brauchbar!

6. Wandkarte für den Unterricht in der mathematischen Geographie von **E. Adami.** Potsdam, bei Heymen. (2 Thlr.)

Ein gewiß vielen Lehrern willkommenes und durch zweckmäßige Anordnung und Ausführung sich empfehlendes Lehrmittel. (Vergleiche Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 1836. S. 379 ff.)

7. Wandkarte der Provinz Brandenburg nach der neuesten Kreiseintheilung (1836) von **Stubba.** Potsdam, bei Horvath. (18 gGr.)

Brauchbar! (Vergleiche Schulblatt 1836. S. 382 ff.)

b. Handkarten.

Schulatlas der neueren Erdkunde für Gymnasien und Bürgerschulen. Nach den Forderungen einer wissenschaftlichen Methode des geographischen Unterrichts bearbeitet und zusammengestellt von Dr. **K. Vogel,** Direktor der vereinigten Bürgerschulen zu Leipzig ꝛc. 1. Lie-

ferung. 1) Europa; 2) Asien; 3) Afrika; 4) Nord-Amerika; 5) Süd-Amerika; 6) Oceanien; 7) Sachsen, Königreich. Leipzig, 1837. Preis 16 gGr.

Jedes Lehrmittel, das uns in den Stand setzt, den geographischen Unterricht in der oben angedeuteten Weise zu behandeln, müssen wir als eine höchst willkommene Erscheinung begrüßen. Der angezeigte Schulatlas des Direktor Dr. Vogel ist ein solches Lehrmittel. In der bis jetzt erschienenen ersten Lieferung erhalten wir sechs Karten der Erdtheile und eine siebente des Königreichs Sachsen, welche, sobald sie von dem Lehrer benutzt werden, mit Nothwendigkeit eine Behandlung des an sie sich knüpfenden Unterrichts erheischen, wie wir ihn oben als der Idee der geographischen Wissenschaft überhaupt entsprechend nachgewiesen haben. Rings um das sauber ausgeführte Bild des Landes, aus welchem seine Figuration, Configuration und Elevation erkennbar wird, laufen Randzeichnungen, die in scharfen Umrissen uns die Vegetation, Animalisation und Population desselben erkennen lassen; die Vegetation, indem die charakteristischen Hauptpflanzenformen, welche der Erdtheil hervorbringt, die Animalisation, indem die wichtigsten Thiergattungen, welche ebenda sich finden, die Population, indem das Brustbild eines Menschen, der dem Erdtheil eingeboren ist, die Umgebung bilden. Außerhalb des Randes befindet sich neben jedem einzelnen Gegenstande eine Ziffer, die auf ein dem Ganzen vorgeheftetes Blatt verweis't, auf welchem man die Benennung der dargestellten Pflanze oder des abgebildeten Thieres findet. Es ist mit diesen hier gegebenen Abbildungen nicht so gemeint, daß sie die in dem naturgeschichtlichen Unterricht zu gebenden Anschauungen ersetzen und überflüssig machen sollen; es ist vielmehr nur das der Zweck derselben, daß, indem der Schüler einen Blick auf die Randzeichnung thut, ihm gegenwärtig werden soll, welche anderweitig ihm bereits genannten und bekannten Pflanzen- und Thierformen dem eben vorliegenden Erdtheile angehören, so daß dadurch jene Verbindung seines naturhistorischen Wissens mit seinem geographischen zu Stande kommt, welche wir oben in ihrer Wichtigkeit für die Gesammtentwicklung des Schülers nachgewiesen zu haben glauben. — Auf der siebenten Karte waltet in den Randzeichnungen das historische Element vor. In Bildern und Zahlen, die in zierlicher Verschlingung und sinniger Auswahl die Darstellung des Landes umgeben, vergegenwärtigen sich uns die wichtigsten Momente aus der Geschichte desselben, sowohl insofern sie politische, als insofern sie Culturgeschichte ist. Mit einem Blick übersieht hier der Schüler die Hauptentwickelungsmomente in dem Leben des Sachsenvolkes, und es vereinigt sich ihm so die räumliche Anschauung mit der zeitlichen, wie die Geschichte sie giebt, auf eine für ein lebendiges Er-

kennen gewiß höchst fruchtbare Weise. Zu übersehen ist bei dem vorliegenden Werke nicht die schöne Ausstattung und der beispiellos billige Preis.

Auch empfehlen wir Lehrern und Schülern die Karten von Grimm und Berghaus, deren zwanzig erschienen sind, welche zusammen 5 Thlr. kosten.

Alle die hier genannten Hülfsmittel, so wie Globen von 1 Thlr. an, finden sich in der Handlung von Simon Schropp und Comp. und G. Bormann in Berlin stets vorräthig.

Nach Angabe des Dir. Dr. Vogel hat Apelt in Leipzig „Globen für Volksschulen" verfertigt, welche 36 Pariser Zoll im Durchmesser haben und durch einen einfachen Mechanismus sich in zwei Hemisphären zerlegen lassen, die dann anstatt der Planigloben an die Wand gehängt und gebraucht werden können. Sie kosten 34 Thlr. *)

(Vergl. Allg. Schulzeitung. 1838. Nr. 130.)

*) Nach vielen und unermüdeten Versuchen ist es einem geschickten Künstler in den Rheinlanden gelungen, Globen von Holz, im Innern hohl, von 2 Fuß Durchmesser, zu bauen, welche alle bisherige Globen von papier maché nicht allein an Leichtigkeit und Stärke, sondern auch an genauer mathematischer Rundung, Dauerhaftigkeit und Wohlfeilheit bei Weitem übertreffen werden. Der Unterzeichnete hat den Debit dieser neuen Erd- und Himmelsgloben für den Buchhandel übernommen und wird bald eine nähere Anzeige darüber bekannt machen können.

Essen, den 10. April 1838.

G. D. Bädeker.

IX.

Der Unterricht in der Geschichte.

„Willst du dich selber versteh'n, so sieh, wie die Andern es treiben;
„Willst du die Andern versteh'n, blick' in dein eigenes Herz!"

Vor andern Theilen der Weltkunde ist der geschichtliche das Feld, worauf zur Zeit die Meinungen über die zweckdienlichste Behandlungsweise in Volksschulen noch sehr weit auseinander gehen, und wo in unterrichtlicher Beziehung der Wünsche noch eine gute Zahl übrig sind, wie gründlich und vielseitig übrigens auch durch den unermüdeten Forscherfleiß der ausgezeichnetsten Männer das geschichtliche Material in bändereichen Werken beleuchtet und angesammelt ist.

Die im Wesen der Geschichte begründeten eigenthümlichen Schwierigkeiten, welche beim geschichtlichen Unterricht in der Volksschule entgegentreten, erklären übrigens die herrschende Differenz der Meinungen über die Methodik dieses Unterrichtszweiges. Je weniger wir nun gegenwärtig mit der Methodik des Geschichtsunterrichts in Volksschulen schon im Reinen sind, desto mehr kann jeder neue Vorschlag in dieser Sache, wenn er auch den Erfahrungen im praktischen Schulleben seine Entstehung verdankt, nur als ein Beitrag angesehen sein wollen, der uns der passendsten Behandlungsweise einen Schritt näher bringt.

Die nachfolgend vorgeschlagene, mit Rücksicht auf das Bedürfniß gehobener Volksschulen und auf den Geist der gegenwärtigen Zeit getroffene Wahl des Stoffs und dessen Behandlungsweise will ebenfalls nur als ein solcher Beitrag gelten.

Das Wesen der Geschichte, die Bedeutsamkeit des Unterrichts in der Geschichte für die Volksschule, die Anwendung der allgemeinen Unterrichtsgrundsätze auf den Unter-

richt in der Geschichte, die Eigenthümlichkeiten des Unterrichts in der Geschichte, die Ordnung des geschichtlichen Unterrichtsstoffs, die Anforderungen an den Geschichtslehrer und die litterarischen Hülfsmittel: das wird der Inhalt nachstehender Auseinandersetzungen sein.

1. Das Wesen der Geschichte.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst den vollen Begriff: Geschichte.

Geschichte ist nicht bloß ein Bericht von zahllosen Wechselfällen eines rein äußerlichen Lebens; nicht bloß ein Register von Kriegen, Thronwechseln und Revolutionen, oder ein Aggregat zusammenhangloser, vereinzelter Erscheinungen und Begebenheiten in der Zeit; sie ist kein bloßes ungeheures Beinfeld, unter dessen Hieroglyphen-bedeckten Denksteinen unsere Vorfahren schlummern. Sondern sie ist die Entwickelung der menschlichen Verhältnisse in der Zeit, und die geordnete Darstellung der merkwürdigsten Begebenheiten, welche auf diese Entwickelung einen wesentlichen und unwidersprechlichen Einfluß gehabt haben. Sie führt uns das wandelbare, vieldeutige Menschenleben vor, und indem sie darin den organischen Prozeß der Entwickelung des menschlichen Geistes, seinen Befreiungskampf gegen das rohe, wie gegen das verfeinerte irdische Thun und Treiben verfolgt, hat sie vor allen Dingen dabei die erziehende Hand Gottes nachzuweisen, welche die Verkettung der mancherlei Rückschritte und Niederlagen auf der Bahn der Entwickelung des gesammten menschlichen Lebens dergestalt regiert, daß zuletzt doch die Menschheit dem vorgesteckten himmlischen Beruf näher rückt.

Die Geschichte ist ein überaus großartiger Organismus, woran nichts zufällig ist, an dem man vielmehr einem Gesetz nothwendiger Evolution begegnet, wonach jede scheinbar vereinzelte Thatsache im Menschenleben direct oder indirect durch alle vorzeitigen und gleichzeitigen Erscheinungen bedingt ist, einem Gesetz, das sich als eine Offenbarung des weisen göttlichen Erziehungsplanes darstellt.

Das göttliche Walten in der Geschichte ist derselben eigentlichstes Wesen. Durch dieses göttliche Walten wird in den unendlichen Wechsel, in die unaufhörliche Unruhe der geschichtlichen Elemente ein dem frommen Sinn gar wohl kenntlicher, ruhiger Faden *) gewebt,

*) Die bloß verständige Erkenntniß mag ihn vielleicht bei ihrem blendenden Lichte übersehen und wegdisputiren;

— „Was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das findet in Einfalt ein kindlich Gemüth."

der, von einer sichern, höhern Hand gehalten, diesen Elementen zum einenden Princip und Träger dient. Man denke dieß einende, ordnende Princip hinweg, und man wird von der so ernsten Geschichte kaum mehr, als eine ungeheuere Lächerlichkeit übrig behalten. Denn mit dem göttlichen Element schwindet der innere Halt für die äußere Erscheinung, durch dasselbe aber wird die Geschichte zu einem reichen, Leben anregenden „Vermächtniß von Wahrheit, Sittlichkeit, Freiheit, das wir von der Vorwelt bekamen, um es, durch einen reichen Beitrag aus unsern Mitteln vermehrt, der Nachwelt zu überliefern, und an dieser unvergänglichen Kette, die sich durch alle Menschengeschlechter windet, unser fliehendes Dasein zu befestigen.“ Nur durch das göttliche Element wird sie eine Grundlage und Fackel für die Gegenwart, ein Orakel für die Zukunft, eine Lehrerin der Weisheit und Tugend, eine Prophetin der Vorsehung, ein Weltgericht; nur durch das göttliche Element erhält sie in der Scale der erziehenden Momente die nächstoberste Sprosse: die oberste gehört der Religion.

Das ist das Wesen der Geschichte. Es zu ergründen, ist begreiflicherweise nicht Sache der Volksschule. Wie wollte man Kindern zu einer genügenden Anschauung des durch Jahrtausende sich hindurchziehenden Ringens des menschlichen Geistes nach Freiheit *) und Vollendung, wie zu dem Standpunkte verhelfen, von dem aus allein die einzelnen Glieder in der großen Kette der Begebenheiten richtig beurtheilt werden können? Aber den göttlichen Wegen, so weit es ein kindliches Gemüth zu fassen vermag, nachblicken lernen und eine immer lebendigere Ahnung von dem gnädigen Walten der weisen Vorsehung in der Menschen Schicksalen gewinnen: das ist die Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts in der Volksschule.

Für den Lehrer muß es freilich von Wichtigkeit sein, auch diejenigen Seiten der Geschichte zu kennen, die nicht gerade in den engern Bereich des für die Schule passenden Stoffs gehören, namentlich jenen großen vom göttlichen Geist erregten und geleiteten Entwickelungsprozeß des menschlichen Geistes, der, trotz aller physischen Abhängigkeit von der irdischen Natur im Einzelnen, doch als geistiges Wesen dieselbe überhaupt beherrschen soll. Ferner sollte er billig sich ein wohlbegründetes Urtheil über die merkwürdigsten Erscheinungen auf dem Schauplatz der Geschichte erworben haben, weil nur zu leicht zu befürchten

*) „Die Weltgeschichte ist nichts als die Entwickelung des Begriffs der Freiheit.“
Hegel, am Schlusse s. Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Berlin, 1837. S. 446.

steht, daß der Unterricht sonst zu einem leeren, unfruchtbaren Gerede herabsinken werde.

2. Die Bedeutsamkeit des Unterrichts in der Geschichte für die Volksschule.

Die unbestreitbare Wichtigkeit eines Lehrgegenstandes an sich entscheidet ohne Weiteres nichts über die Nothwendigkeit seiner Aufnahme in den Kreis der Lehrgegenstände der Volksschule. Hat er aber für die elementare Bildung der rein geistigen (intellectuellen), wie der sittlichen Kräfte der Jugend viel Anregendes und Fruchtbares, so ist seine zeitherige Vernachlässigung auch durchaus kein Grund gegen diese Aufnahme. So der Unterricht in der Geschichte. Die Erfahrung lehrt das frühzeitige Erwachen des Verlangens nach geschichtlicher Erkenntniß, ein Verlangen, welches in der Regel mit zunehmendem Alter wächst und so allgemein unter allen Ständen getroffen wird, daß schon dieß für die Aufnahme der Geschichte in den Unterrichtsplan der Volksschule spricht. Unläugbar hat aber auch zugleich der geschichtliche Unterricht selbst für die elementare Bildung der Seelenkräfte der Volksjugend, der moralischen wie der intellectuellen, nach dem Erwachen jenes Verlangens, so viel anregende Momente, daß darin ein gewichtiger Grund mehr für jene Aufnahme liegt.

Den moralischen Werth des Geschichtsunterrichts stellen wir für die Volksschule obenan.

Nächst der Religion hat es die Geschichte mit den wichtigsten Interessen des Menschen zu thun, sie faßt sein Leben, das Leben des ganzen menschlichen Geschlechts an der entscheidendsten Stelle. Als ein Reich der Thaten ist sie besonders fruchtbar für die thatkräftige, moralische Seite des menschlichen Geistes, und durch die Nachweisung des die verschiedenartigen Lebenserscheinungen durchglänzenden Höheren, Göttlichen, durch die Aufbewahrung der Entwickelungsgeschichte des Guten und Bösen, durch die im wirklichen Leben ausgeprägten Offenbarungen wahrer oder falscher Freiheit, nährt sie das sittlich-religiöse Leben überhaupt. Deshalb entspricht der Geschichtsunterricht gerade dem Volksschul-Bedürfniß; denn bei der Volksbildung kommt es nicht in demselben Maaß auf intellectuelle, als auf moralische Entwickelung für's Leben an.

Indem aber der Geschichtsunterricht der sittlichen Thatkraft lebensfrische, zur Nacheiferung anreizende Muster ächter Freiheit, also den Sporn zum Leben aus dem Leben darbietet, verhilft sie zugleich durch Belehrung über den Erfolg der edlen, wie der abscheulichen Tha-

ten zu einem entschiedenen sittlichen Urtheil über Recht und Unrecht, Wahrheit und Trug, Wesen und Schein, und bildet zugleich das sittliche Gefühl durch anziehende und genußreiche Erinnerung an das Große und Erhabene der Vergangenheit, an ihren Glanz und ihre Flecken, ihre Opfer und ihre Triumphe, und bekräftigt zur Lehre und Warnung den Segen eines gottseligen, wie den Fluch eines gottlosen Lebens durch lebendige Beispiele ganzer Völker und Einzelner.

Namentlich ist die Betrachtung der Lebensbeispiele Einzelner ungleich besser, als bloße theoretische Belehrung geeignet, praktische Grundsätze hervorzurufen und dadurch so auf die Bildung des Herzens und Charakters zu wirken, daß die innere sittliche Kraft gesteigert und zur individuellen Offenbarung im wirklichen Leben angefeuert wird. *) Durch ein jenseits der Gränzen des Volksschulunterrichts liegendes, förmliches Studium der Geschichte wird der Geist „entwöhnt von der gemeinen und kleinlichen Ansicht moralischer Dinge, von dem beschränkten Urtheil eitler Selbstsucht, von der vorschnellen Entscheidung des Augenblicks; der Wille wird gestählt an den wohlthuenden Erscheinungen edler und großer Männer, die in der Geschichte den unsichtbaren Bund der Retter und Vormünder der Menschheit bilden; der Glaube an das weise und gerechte Walten der göttlichen Vorsehung in den Schicksalen der Völker wie der Einzelnen genährt, und die Brust mit einer edlen Begeisterung erfüllt, die ihr hohes Ziel: Förderung des Reiches Gottes auf Erden, in wahrer Freiheit, nämlich im Gehorsam gegen die göttliche Ordnung, anstrebt."

Der Unterricht in der Geschichte ist für die Volksschule zweitens auch von intellectuellem Werth.

Die Beachtung des oft unscheinbaren Ursprungs gerade der merkwürdigsten geschichtlichen Erscheinungen, gegenüber der Bewunderung abnöthigenden nachmaligen Gestaltung der Verhältnisse, und ihrem anfänglich ungeahnten großartigen Endzweck; **) die Auffassung und treue

*) „Es kommt ja viel weniger darauf an, was der Mensch weiß, als was er ist. Freilich wer sieht, was der Lehrer wirkt? Wer danach Lehrer und Schüler beurtheilen will, was jener diesem abfragen kann, der läuft Gefahr, Beiden Unrecht zu thun. Wann Huß, wann Luther, wann Gustav Adolph gestorben, mag vielleicht der Schüler nicht bestimmt zu sagen wissen; aber was er aus ihrer Geschichte für sein Inneres gewonnen, was in sein Wesen übergegangen, das könnt ihr ihm schwerlich abfragen, er ist sich das vielleicht selbst nicht mehr bewußt, und hat es doch! — Kann man sagen, welch' Atom es war, der in der Blume diese oder jene Farbe hervorbrachte? So im Unterricht."

**) „Indem die Geschichte das feine Getriebe auseinander legt, wodurch die stille Hand der Vorsehung schon seit dem Anfang der Welt die

Bewahrung einer Masse von Kenntnissen zur Vermehrung der Summe des Wissens von den Schicksalen der Menschen, namentlich unserer Glaubensbrüder und unserer Vaterlandsgenossen; die Erfassung der Ideen-weckenden heiligen und gewaltigen, oder auch boshaften und grauenvollen Momente: — das Alles ist für die geistige Bildung jedes Menschen von Bedeutung, und gereicht in angemessener Wahl und Beschränkung auch dem Volksschüler zu einer mächtigen, fast unwiderstehlichen Anregung seiner intellectuellen Kräfte, seines Verstandes, seines Gedächtnisses, seiner Phantasie. *)

So dient der Unterricht in der Geschichte den Zwecken der formalen Bildung des Kindes, wenigstens kann er bei einer geschickten Behandlung vortrefflich dazu dienen; während das Bestreben, den gegenwärtig leider so ungemessen und bedenklich gesteigerten materiellen Forderungen des künftigen Berufslebens zu entsprechen, wohl den Kopf, namentlich das Gedächtniß, vollpfropft, aber das Herz, diesen Hauptquell des socialen Glücks, leer läßt. Und man sollte den Schulen, die Allen ihre Grundbildung, den Meisten die große Hälfte ihrer gesammten Bildung darzubieten haben, ein so wichtiges und fruchtbares Moment der Bildung entziehen? Nein, der Geschichtsunterricht gehört nicht bloß in die Gelehrten-, er gehört unbestreitbar auch in die Volksschulen, **) und es ist ein nicht geringer Vorzug der neuern Pädago-

Kräfte des Menschen planvoll entwickelt, und mit Genauigkeit andeutet, was in jedem Zeitraum für diesen großen Erziehungsplan gewonnen worden ist; so stellt sie den wahren Maaßstab für Glückseligkeit und Verdienst her, den der herrschende Wahn in jedem Jahrhunderte anders verfälschte." Schiller.

*) Auf geschichtlichem Boden ist der Mensch geboren, auf geschichtlichem Boden muß auch seine intellectuelle Kraft erwachsen, und wie ohne Kenntniß der Geschichte der Lehre von des Menschen Bestimmung der feste Grund fehlt, so wird auch „jede Betrachtung über die Menschheit leere Anmaßung, jede Mahnung an Volk und Vaterland eitle Rednerei." Wie wollte man den Sinn und Geist des Lebens der Menschheit, wie des Einzelnen, erkennen, wenn man nicht die Aeußerungen desselben, die Geschichte, prüfen und vergleichen lernte!

**) „Wenn jeder Mensch im Sinn und in der Eigenthümlichkeit seines Volks, wie das Volk im Sinne der Menschheit leben soll, — was er doch soll —, so kann auch Keiner weder der Geschichte seines Volks, noch der Geschichte der Gesammtheit der Völker, oder der Menschheit entbehren, weil nur in der Geschichte eines Volks seine dessen eigenthümlicher Geist, das bei allem Wechsel der Zeiten Bleibende und Unvertilgbare desselben, eben so erkannt werden kann, als das Rein-Menschliche, das Bleibende und Unvertilgbare des Menschenlebens unter allen Völkern, Ländern und Zeiten, aus der Geschichte aller Völker und Zeiten." Luden.

gil, dieß erkannt und festgestellt zu haben. Wenn er sein Ziel nicht überall erreicht, so theilt er darin gleiches Schicksal mit den andern Lehrgegenständen, und es ist wohl wahr, daß die verkehrte, jämmerliche Art, wie an vielen Orten der Geschichtsunterricht betrieben ist und noch betrieben wird, den größten Theil der Schuld eines zu geringen Erfolgs trägt, der fälschlich dem Gegenstand selbst zur Last gelegt wird.

---

3. Die Anwendung der allgemeinen Unterrichtsgrundsätze*) auf den Unterricht in der Geschichte.

I. Der Unterricht rege vorzugsweise die eigene Kraft des Schülers möglichst vielseitig durch den Gegenstand an.

Aller Unterricht hat eine möglichst vielseitige Tüchtigung des Schülers zum Zweck; deshalb muß er so beschaffen sein, daß er die Kraft des Schülers recht vielseitig anrege. Der Unterricht in der Geschichte rege

1) die äußere Lebendigkeit des Schülers an.

Es ist ganz billig, sagt Diesterweg in dieser Beziehung, daß der Schüler, nicht der Lehrer, die Hauptmühe beim Geschichtsunterricht übernehme. Denn durch Anstrengung bildet sich der Schüler; und in geistiger Hinsicht, sowohl in intellektueller als moralischer, kann Keiner etwas für den Andern übernehmen und leisten. Das Erzählen von Seiten des Lehrers ist ganz gut und angenehm für die Schüler, und es muß zuweilen geschehen; aber die Hauptsache ist es nicht. Der Schüler muß viel mehr erzählen und darstellen, als der Lehrer; denn sprechend bildet sich der Geist des Schülers.

Es wird dabei kaum fehlen, daß die Kinder in den geschichtlichen Lehrstunden, wiewohl in diesem Augenblick noch voll der gespanntesten Aufmerksamkeit, im nächsten schon äußerlich erregter und lebendiger erscheinen. Der Lehrer wolle diese Lebhaftigkeit nicht ängstlich unterdrücken, sie ist fast unzertrennlich vom Unterricht in weltkundlichen Gegenständen, so daß es keine erfreuliche Erscheinung ist, wenn die Kinder dumpf hinbrütend da sitzen, Mund und Ohren offen, und doch kalt und todt wie Stein. Mit der Forderung auch äußerli-

---

*) Es sind hauptsächlich diejenigen allgemeinen Unterrichtsgrundsätze hier beachtet, welche eine besondere Anwendung auf den Geschichtsunterricht erleiden, und doch in der Praxis so häufig vernachlässigt werden.

cher Regsamkeit ist ja keineswegs wildem Lärm und störender Unordnung das Wort geredet.

Mehr aber als äußerlich, werde der Schüler durch den Geschichtsunterricht

2) innerlich angeregt.

Wenn auch Volksschüler unfähig sind, die ganze Fülle der anregenden, geschichtlichen Momente in sich aufzunehmen, so bleibt es doch wahr: auch schon einzelne Blicke auf die große Mannigfaltigkeit menschlicher Charaktere, auf die Frucht ordnender Weisheit und bewährter Tugend, so wie zerstörender Verkehrtheit und Bosheit; einzelne Blicke auf das, was die Einzelnen hebt oder stürzt, und auf das Eine, was durch göttliche Lenkung auch nach den tiefgreifendsten Umwälzungen doch immer unzerstört und unverletzt in neuer Kraft wieder hervortritt: — sie ergreifen Geist und Herz unverdorbener Kinder entschieden und mächtig.

Schon oben bei den Andeutungen über den moralischen und intellektuellen Werth des Geschichtsunterrichts für Volksschüler ist darauf hingewiesen, daß der Verstand durch die Geschichte Licht empfange, womit die Erscheinungen des eigenen Lebens sich beleuchten lassen, daß dem Gedächtniß ein lebendiger Schatz anvertraut werde, der für das eigene Leben zu seiner Zeit reiche Frucht tragen kann, daß auch die Einbildungskraft vortreffliches Material erhalte zu mancherlei Gedanken-Combinationen: kurz, daß die gesammte Erkenntnißkraft die ungesuchteste und vielseitigste Anregung erfahre, wenn nur der Lehrer die feine Kunst versteht, den Geschichtsunterricht dazu zu benutzen. Ferner wird die Willens- und Gemüthskraft des Kindes vielseitig angeregt. Die angeschaute Begebenheit klingt in seiner Seele nach, das angeschaute Lebensbild weckt in ihm Gedanken, Empfindungen, Entschließungen, regt den Abscheu vor der Ruchlosigkeit, die Begeisterung für Recht und Wahrheit, die Verehrung des Göttlichen an. Freilich ist das Ziel, daß die Entschließung zur That, die Empfindung zur entschiedenen gemüthlichen Richtung werde, Sache des spätern Lebens und vieler begünstigenden Umstände; aber der Schulunterricht kann anbahnen, wenn auch nicht vollenden.*)

*) Es wird schwerlich auffallen, daß wir die Pflege der gemüthlichen Seite des Kindes so angelegentlich empfehlen. Gerade diese Seite bedarf besonderer Beachtung; denn mag es auch zu allen Zeiten verderbliche Richtungen des Volksgeistes gegeben haben, wogegen die Führer und Lehrer sich in den Kampf zu legen hatten, in unserer Zeit arbeiten besonders viele Faktoren an dem Ruin des kindlichen Ge-

2) Der Unterricht erziele hauptsächlich die formale Bildung.

Das ist der faule Fleck eines unfruchtbaren Geschichtsunterrichts in unseren Volksschulen, daß man Alles gethan zu haben meint, wenn die Kinder dem Gedächtniß eine Menge Zahlen, Namen, Kriege, Schlachten u. dgl. eingeprägt haben, und mit Leichtigkeit an der Schnur herzusagen wissen. Es geht in diesem Falle dem Geschichtsunterricht vieler Orten so, wie der Naturbeschreibung und der Geographie. In jener hält man mit dem Auswendigwissen der Zahl der Krystallflächen, der Staubfäden, der Flossen, Schilder, Wirbel u. s. w., in dieser mit der gedächtnißmäßigen Vertrautheit mit den Quadratmeilen und Einwohnerzahlen der Länder von Portugal bis China, mit deren Flüssen und Bergen u. s. w. noch häufig die ganze Aufgabe des Schulunterrichts für gelöst.

Wenn es aber auch wahr ist, daß in der Geschichte Manches schlechterdings auswendig gelernt und so oft wiederholt sein will, bis es zum vollständigen Eigenthum des Schülers geworden ist, so ist doch das Auswendigwissen nicht Zweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Zur formalen Bildung bedarf es nothwendig eines Stoffs, an welchem die Kraft geübt und gebildet wird; man muß die Begebenheit, den Mann, kennen, um davon zu lernen. Namen und Zahlen sind aber, wenngleich unentbehrlich, doch immer nur ein Beiwerk, welches gleichsam den Nagel bildet, womit die Sache selbst im Kinde angeheftet wird.

3) Die Vertheilung des Lehrstoffs entspreche dem Entwickelungsgang des Schülers.

Der unten zu bezeichnende Lehrgang, welcher diesem Grundsatze genügen soll, macht weitere Erörterungen darüber an dieser Stelle überflüssig.

---

müths, und doch ist das Gemüth im Kinde eine so überaus zarte Pflanze, daß es schon von einem bloßen widrigen Hauch leidet. Wir leben in einer Zeit, in welcher der kindliche und väterliche Glaube vielfach angefochten wird. Sehr wahr sagt ein nicht unbekannter Geistlicher: „Wo erst der Glaube wankend gemacht wird, da wird das stärkste Band des innern und des häuslichen Friedens zerrissen; und ist der Friede erst aus den Herzen und aus den Häusern gewichen, dann stürzen bald die Altäre und die Thronen nach. Denn der Glaube ist nicht nur der Nerv der Gottseligkeit und aller christlichen Tugenden, sondern auch der Lebensgeist, der Alles durchwehet, schützt, nährt und zusammenhält, der Menschen an Menschen kettet durch das Band der Liebe; denn er kettet den Menschen an Gott.“

4) Jeder Lehrgegenstand stehe im Einklang mit allen übrigen.

An Schulanstalten, wo Fachlehrer unterrichten, die an ihrem Lehrgegenstande ein Steckenpferd haben, das sie ohne Rücksicht auf die andern Gegenstände, mit aller Wissenschaftlichkeit und Gründlichkeit reiten, hat man sich über ein Mißverhältniß der Lehrgegenstände um so weniger zu verwundern, je anziehender an sich der eine Gegenstand vor andern ist; z. B. die Geschichte. Ein Mißverhältniß ist aber auch eben nur ein Mißverhältniß, das da durchaus weggeräumt werden muß, wo eine harmonische Entwickelung der Kräfte der Schüler erzielt werden soll; denn diese kann nur bei einem harmonischen Zusammenwirken der Unterrichtszweige gehofft werden. Die Summe aller an den Schüler gestellten Forderungen entscheidet über das Maaß und die Gränze der einzelnen, so daß der Unterricht in der Geschichte weder auf Kosten des Unterrichts im Christenthum, dem er untergeordnet ist, und mit dem er hier und da Hand in Hand gehen soll, noch auf Kosten des Sprachunterrichts u. s. w., ja nicht einmal auf Kosten des Unterrichts im Singen, Zeichnen und Schreiben ungebührlich ausgedehnt werden muß.

5) Der Stoff werde so in kleine Ganze vertheilt, daß auf den folgenden Stufen der Lehrinhalt der vorhergehenden Stufen wieder vorkomme.

Die intensive Bildung des Volksschülers bleibt die Hauptsache; darum nicht durch Vielerlei in die Weite und Breite, sondern lieber mit Wenigerem zur erforderlichen Befestigung in die Tiefe. Diesem Grundsatz gemäß ist eine Durchwanderung und allmählige Erweiterung des Gesichtsfeldes in der Geschichte — in concentrischen Kreisen erforderlich, wobei an passenden Ruhepunkten ein Rückblick auf das Durchmessene, und eine Verknüpfung desselben mit dem Folgenden nicht verabsäumt werden darf. (Siehe unten den Lehrgang!)

6) Unterrichte elementarisch, folglich anschaulich; schreite deshalb vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen, vom Leichtern zum Schwerern fort.

Hier stößt man auf eigenthümliche Schwierigkeiten. Wer eine recht sublime Vorstellung von der Geschichte hat, dem scheint der Unterricht in der Geschichte, wenn er nicht zu einem trivialen Gerede herabsinken soll, für die Volksschule zu hoch zu sein. Er entzieht sich der äußern, sinnlichen Anschauung, die dem Unterricht in der Naturbeschreibung und Geographie so trefflich zu Hülfe kommt, so sehr,

daß er fast ausschließlich geistig erfaßt sein will. Daher kommt es, daß von mehreren Geschichtslehrern die aus der nächsten Umgebung, zum Behuf einer anschaulichen Vorbereitung auf den eigentlichen Geschichtsunterricht, entlehnten Lebensverhältnisse und deren möglichst vielseitige Betrachtung verworfen; daß auch die Hervorhebung einzelner geschichtlichen Erscheinungen und Lebensbilder der merkwürdigsten Männer, wegen der Losreißung aus dem nothwendigen Zusammenhange, als der Geschichte unwürdig, und den Blick zur Ueberschauung des großen Geschichtsganges versperrend, statt ihn zu erschließen, bezeichnet wird. Was aber Einzelne verwerfen, ist deshalb noch nicht geradezu verkehrt, und so lange an den Geschichtsunterricht die Anforderung gestellt wird, er solle elementarisch sein, will es schwer einleuchten, was für Heil von einem Unterrichte zu erwarten sein dürfte, in welchem man den Anfängern gleich Anfangs plastische Volksscenen aus der griechischen und römischen Geschichte vorstellt, und zu Volkszuständen fortschreitet, auf welche die Kinder fast durch nichts aus der Gegenwart vollständig Entsprechendes geführt werden können. Nach unserer Meinung gehört das einem viel spätern Unterricht an, und gerade, was jene verwarfen, dürfte für den Anfangsunterricht sich als recht brauchbar ausweisen. Denn ein naturgemäßer Unterricht in der Geschichte hat seine Vorbereitung durchaus in der Betrachtung der einfachsten, durch unmittelbare Anschauung bekannten Lebensverhältnisse der Nähe zu suchen; diese ist das Leichte, womit ein elementarischer Unterricht anhebt.

Will man diese Vorbereitung noch nicht Geschichte nennen, was verschlägt's? Sie ist doch eine treffliche Grundlage für das Uebrige, über deren praktischen Werth eine nicht kleine Zahl sehr verständiger, stimmberechtigter Geschichtslehrer und Pädagogen eben so einverstanden ist, als über die vorzugsweise Beachtung einzelner historischen Momente in der Volksschule. Die Erfahrung hat es bestätigt, und eine vorurtheilsfreie, unbefangene Würdigung wird auch darauf kommen, daß bei dem letzteren Verfahren der Erfolg mehr gesichert wird.*)

*) Wie hiermit, so verhält sich's auch mit der verlangten Gründlichkeit beim ersten Unterricht. Lichtenberg sagt ein Mal ganz richtig darüber: „Ich bin überzeugt, daß die vermeinte Gründlichkeit bei Behandlung der Anfangsgründe sehr schadet. Es ist gar nicht nöthig, daß ein Lehrer dem Anfänger die Sache gründlich vorträgt, aber der Lehrer muß sie gründlich verstehen; alsdann ist gewiß für jeden Anfänger gesorgt. Ueberhaupt glaube ich, daß es sehr wenige

Um durch äußere Versinnlichungsmittel die Erfassung des todtesten, und darum für Kinder schwierigeren Theils der Geschichte, des chronologischen nämlich, zu unterstützen, dienen dem vorgerückteren Unterricht, bei welchem besonders das Bedürfniß nach Hülfsmitteln erwacht, Geschichtstabellen, Geschichtsströme, Geschichtskarten, wohl auch Medaillons (siehe unter den Lehrmitteln Dethier's Werk!), Abbildungen historischer Scenen (siehe daselbst die Abbildungen von Kügelgen zur heiligen Geschichte; die Abbildungen in Lossius' moralischer Bilderbibel und in dessen historischem Bildersaal) u. dgl. Sind diese Versinnlichungsmittel, z. B. die ehemals mehr als jetzt beliebten Geschichtsströme, für die Sache auch nur von sehr untergeordnetem Werthe, für den praktischen Unterricht in der Volksschule sind sie nicht ganz zu verachten.

7) Berücksichtige beim Unterricht das Alter, das Geschlecht und den wahrscheinlichen künftigen Stand des Schülers.

Suum cuique! — Dem Kinde, was des Kindes ist! — Kinder können Belehrungen über großartige Ideen zu weltgeschichtlichen Umgestaltungen; über ungeheure Schwierigkeiten, gegen welche die Vorfechter der Menschheit anzukämpfen hatten; über Zustände des Gesammtlebens eines ganzen Volks — weder fassen, noch verstehen; sie erheben sich kaum bis zur Ahnung derselben. Erst gereifteren Jünglingen dürfte aus dem Nebelflor bloßer Ahnungen die Sonne geschichtlicher Klarheit in deutlicheren Umrissen sich enthüllen.

Ferner. Das innerste, eigentlichste Wesen der Knaben und Mädchen ist zu verschieden, als daß nicht darauf im Geschichtsunterricht Rücksicht genommen werden müßte. Den Knaben spricht das Kräftige, Ernste, Große, das Mädchen das Zarte,*) Sanfte, Kleine an. Für beide ist die Geschichte reich genug an sehr passenden Charakteren und Begebenheiten. Der Knabe ranke sich am Mann in die Höhe, das Mädchen lerne an den trefflichen Vorbildern edler Frauen des Weibes Bestimmung und seinen Einfluß auf das Leben kennen!

Endlich, für die allem Anschein nach nur zum Dienst der Höhergestellten erkorenen Kinder, ist aus der Geschichte schwerlich mehr erforderlich, als die unmittelbar in den Religionsunterricht zu verflechtende heilige Geschichte, und die zur Genüge im alltäglichen Lebens-

---

Lehrer gibt, die so unterrichten, daß sie das vermeiden zu lehren, was sie selbst, wenn sie bei jetzigem Verstande jung wären, vermeiden würden, zu lernen.

*) „Alles Zarte schmiegt sich an's Nächste und nimmt einerlei Wuchs mit ihm an." Seneca.

verkehr zu erwerbende Bekanntschaft mit den Vorgängen der jüngst verflossenen Jahre. In den mittleren und höheren Ständen wird aber mehr erwartet und gefordert. Für Kinder dieser Stände muß daher der Kreis der geschichtlichen Belehrungen erweitert, und zugleich der Plan derselben um so mehr festgestellt werden, weil für die Einen das Berufsleben, für die Anderen der Uebergang zu weiteren Studien der Volksschulbildung ziemlich früh Gränzen setzt, und dann in beiden Fällen eine gewisse Vollendung auch nach dieser Seite hin sehr erwünscht ist.

9) Unterrichte **volksthümlich**, also dem Nationalgeist und der nationalen Bildungshöhe entsprechend, stelle aber dabei jederzeit das Ewige höher, als das Zeitliche.

Alle fruchtbare Einwirkung auf ein Individuum, oder auf ein Volk muß zeitgemäß sein, oder sich nach dem Standpunkte des Einzelnen und der Culturstufe des Ganzen richten; auch der Geschichtsunterricht in der Volksschule. Der übertriebenen Bewunderung des Alterthums, und der damit verbundenen, bedenklichen Sehnsucht nach den Zeiten, „da ihr noch die schöne Welt regiertet", dieser, meist auf Geringschätzung des eigenen Volks gestützten Ueberschätzung begrabener Geschlechter kann bei uns nicht besser entgegengearbeitet werden, als durch fleißigere Beschäftigung mit der reichen Geschichte unseres eigenen Volks. Die deutsche Volksschule zeige dem Schüler das deutsche Leben, den deutschen Geist, und benutze dabei, wie Herbart sagt, zur Lehre oder zur Warnung für den jungen Anwuchs, den ganzen Gewinn der bisherigen Versuche der Menschheit, des eigenen Volks. Das deutsche Christenkind soll christlich und deutsch erzogen und gelehrt werden, und da keinem Sterblichen vergönnt ist, auf die Vergangenheit zu wirken, da vielmehr jeder nur in der Gegenwart leben und auf dieselbe, oder in derselben für die Zukunft wirken kann, so muß es, außer für seinen himmlischen Beruf, für den gegenwärtigen Bildungsstandpunkt unserer Generation erzogen und gelehrt werden.

Die Erziehung und Belehrung für den himmlischen Beruf ist und bleibt aber für die christliche Volksschule die höchste Aufgabe, welche auch der Geschichtsunterricht lösen helfen soll. Das ist jedoch keine leichte Sache. Denn, „das religiöse Verhältniß im Kinde ist eine so zarte Blume, daß sie nicht genug vor dem Froste des Verstandes und dem Kaltsinn der Methode*) bewahrt werden kann. Hat

*) „Der Einfalt der Kinderherzen gebührt eine scheuvolle Schaam, die den Grund ihres Gemüths nicht zernichtet und die Herzen nicht verwildert."

sich im Kinde schon die Beziehung zu Höherem gestaltet, so bewahre man ihm im Knaben- und Mädchenalter die heilige Scheu vor Gott, und drehe nicht an religiösen Dingen, um sie dem Verstande scheinbar recht faßlich zu machen. Denn was Gegenstand des Begriffs wird, ist meßbar und kann nie Gegenstand der Verehrung werden." Ein dem Kinde früh schon eingepflanzter, frommer Sinn ist ein köstlicher Saame für dessen späteres Leben; zugleich bleibt es wahr, daß „nur fromme Bürger des Staates beste Stützen sind."

4. Die Eigenthümlichkeiten des Unterrichts in der Geschichte.

Wenn von der oben nachgewiesenen Anwendbarkeit der aufgestellten allgemeinen Unterrichtsgrundsätze auf den Geschichtsunterricht wohl gehofft werden kann, daß sie schwerlich noch erheblichen Zweifeln unterliegt, so dürfte es mit den nun zu bezeichnenden Eigenthümlichkeiten des Unterrichts in der Geschichte leicht anders sein. Hier sind wir auf verschiedentliche Einwürfe gefaßt; denn jede Sache hat zwei Seiten und läßt Gründe pro und contra zu. Auf die Gefahr hin, des Mangels an Wissenschaftlichkeit, der wir das Wort nicht reden können, und des Mangels an hinreichend tiefem Eindringen in das Wesen der Geschichte, womit es offen gestanden allenthalben in Schulen ein fraglich Ding ist, bezüchtigt und der Ausflucht beschuldigt zu werden, als sollten durch ein seltsames Gemisch des Religiösen unter das Weltliche jene Mängel verdeckt, diese Ausflucht beschönigt werden; tragen wir doch kein Bedenken, mit überwiegender Rücksicht auf den gegenwärtigen Standpunkt der Volksschulen, auf ihr Bedürfniß und ihr Ziel, vier Prinzipien für den Geschichtsunterricht in Volksschulen zu empfehlen; nämlich für die Wahl des Unterrichtsstoffs, das **kirchengeschichtliche**, das bisher am meisten hintangesetzt ist, und das **vaterländische**; für die Behandlung des Stoffs das **biographische** (monographische) und das **geographische** Prinzip. *)

*) Ueber die Nothwendigkeit des chronologischen Prinzips im Geschichtsunterrichte ist man einig, da eine genaue Zeitbestimmung unerläßlich ist, wenn nicht die geschichtlichen Kenntnisse der Verwirrung, und ein großer Theil derselben der Vergessenheit Preis gegeben werden soll.

1. Das kirchengeschichtliche Princip.

So lange die Geschichte nur ein Gewirr von äußeren Handlungen darlegt, so lange ferner nur durch einseitige Betrachtung der äußeren Begebenheiten der Beginn und der Fortgang dieser Handlungen erkannt, und nur so das Wechselverhältniß zwischen Ursache und Wirkung aufgeschlossen werden soll, so lange ist begreiflicherweise der Unterricht in der Geschichte für die höhere Bestimmung des Kindes unfruchtbar und unnütz. Alle äußeren Erscheinungen eines Individuums, wie eines Volks, stehen in unzertrennlichem Zusammenhang mit dessen innerem Leben oder Nichtleben, mit dessen Sinnes- und Denkungsart, die wiederum auf einem bestimmten moralischen und geistigen Verhältniß zum Göttlichen beruht. Für dies Verhältniß mag der Alterthumsforscher seinen Maaßstab schaffen, die christliche Volksschule darf sich den ihrigen nicht erst lange suchen; er ist ihr in der heiligen Schrift, und in deren durch die Zeiten und Völker hindurchwehenden Geist gegeben. *)

Im Alterthum, dessen Staaten- und Völkergeschichte an sich ihren unverkennbaren und bleibenden Werth wegen der Aufhellung des Erziehungsganges der heidnischen Völker behalten wird, begegnet man dem Wehen dieses göttlichen Geistes am unzweideutigsten auf dem Boden der heiligen Geschichte, womit die Geschichte der alten Völker an irgend einem Punkte verwebt ist. Im Mittelalter und in der neueren Zeit, wo durch eine bessere Erweislichkeit eine größere Vollständigkeit möglich gemacht worden ist, tritt eine solche Mannigfaltigkeit und Verwickelung der geschichtlichen Erscheinungen auf, und zugleich tragen die dabei vorwaltenden Charaktere ein so verschiedenartiges, zum Theil verführerisches Gepräge, daß es sich wohl mit der Sorge für die Bewahrung der Einfalt des kindlichen Gemüths rechtfertigen läßt, wenn auf ein gut Theil der zur Verwickelung der Verhältnisse führenden geschichtlichen Fäden im Voraus verzichtet, und nur der Kreis der Erscheinungen besonders berücksichtigt wird, in denen das christlich-religiöse Element am merkbarsten durchblickt. Dem göttlichen Walten in diesen Zeiten begegnet man aber wieder am besten auf dem kirchengeschichtlichen Boden. Jene weltgeschichtlichen Begebenheiten, die zugleich großentheils auf diesem Boden sich bewegen, sind auch durchaus nicht etwa die unerheblicheren und

*) Wozu sollte überhaupt dem Christen dieser Maaßstab, wenn er heidnisches Wesen heidnisch beurtheilen müßte? Könnte nicht leicht der Wunsch rege werden, die vielgepriesene Harmlosigkeit (?) der Heiden alter und neuer Zeit gegen die Mühen eines christlichen Lebens einzutauschen?

für den Unterricht unfruchtbareren. Es braucht nur an die Anfänge, an die weitere Ausbreitung und Befestigung des Christenthums unter den Deutschen erinnert zu werden, um nicht bloß Heroen der profanen Geschichte, sondern auch Glaubenshelden und Glaubensboten in's Gedächtniß zu rufen, deren Wirksamkeit vielleicht unscheinbarer gewesen, aber nichts desto weniger ungemein segensreich geworden ist. Solche Männer sind in die Reihe der weltlichen Geschichtshelden, in die Kette der äußerlichen Begebenheiten aller Zeiten als sichtbare Repräsentanten der besonderen höheren Einwirkung auf dieselben verflochten, und es ist nicht eben schwierig, sie herauszuerkennen. An diese Männer, an die durch sie hervorgerufenen Veränderungen, würde in der Volksschule der geschichtliche Unterricht anzuknüpfen sein.*) Dabei sollen keineswegs alle anderen, in denen eine bloß weltliche Richtung vorherrscht, schlechthin übergangen, sie sollen aber in der Volksschule nicht zu Trägern der Geschichte gemacht werden; vielmehr die Glaubensmänner sollen diese Träger sein. In Wahrheit, es gibt ja nicht zweierlei Geschichte, sondern Alles, Weltliches und Kirchliches, gehört zu dem einen großen Ganzen der Erziehung der Menschheit.

3. Das vaterländische Princip.

Daß ein Preuße wenigstens die Geschichte seines Volks, ein Deutscher die in der Geschichte seines Vaterlandes am meisten hervorragenden Personen und Begebenheiten kennen lernen solle, selbst wenn er darüber die Geschichte der Griechen und Römer versäumen müßte: darüber kann wohl im Ernst Niemand mehr im Zweifel sein. Die Befürchtung, es werde auf diese Weise der Engherzigkeit und Kurzsichtigkeit das Wort geredet, sieht in der That sehr gekünstelt aus. Wie in Rücksicht eines entschieden christlichen Geistes, so ist unbestritten auch in Rücksicht eines nationalen, patriotischen Geistes, das nationale Princip über das kosmopolitische zu stellen. Freilich einer „Haarhaarschen u. s. w. Landesväter-Patristik, welche hohlen Zähnen

*) Eine breite, leicht gangbare Bahn ist freilich gegenwärtig hier noch nicht gebrochen, es ist aber an der Zeit, daß sie gebrochen werde. Je lockerer in unseren Tagen hie und da die Glaubensbande geworden sind, desto sorgfältiger sollte man schon in der Schule darauf hinwirken, daß sie wieder enger geknüpft werden, und sollte darum wenigstens Kinder mit dem unseligen Kosmopolitismus unserer Tage verschonen. Dem Christen ist der Christ, sein Leben, sein Schicksal näher, als die Welt und der Welt Lauf. Welche Geschichte lehrt der Jude seine Kinder?

hohle Nüsse, ohne Kern für Kopf und Herz, aufzuknacken gibt," *) soll damit das Wort nicht geredet, und nicht etwa gemeint sein, man habe die speciellsten Züge unfruchtbarer Specialgeschichten kleiner Volksstämme zu verfolgen. Das nationale Princip umfaßt ja viel mehr, und ist deshalb in seiner Anwendung ungleich fruchtbarer. Und wenn die an der nationalen Geschichte genährte Kraft des nationalen Geistes der alten Völker Bewunderung abnöthigt, wenn uns an unserer nationalen Eigenthümlichkeit mit Recht so viel gelegen ist, sollen wir die Bildung derselben darangeben, und soll namentlich die Volksschule auf Kosten der Nationalität die vaterländische Geschichte einer anderen nachsetzen?**) Der künftige Gelehrte mag vorzugsweise griechische und römische Geschichte zu treiben haben (?), der Kenntniß seiner vaterländischen Geschichte kann er dessen ungeachtet heut zu Tage so wenig als jeder andere Gebildete entrathen.

3. Das biographische (monographische) Princip.

Da die höhere Bildung des Menschengeschlechts der Mittelpunkt der Geschichte ist, und deren Richtungen: Religion, Wissenschaft und Kunst, nur in einem geselligen Verbande, in einem Staate verfolgt und gepflegt werden können, indem erst durch eine Mannigfaltigkeit***) von eigenthümlichen Naturen, und durch eine lebendige Wechselwirkung derselben die Kräfte geweckt und geübt werden; so scheint die Geschichte der Staaten den Ausgangspunkt und die Bahn des geschichtlichen Unterrichts bezeichnen zu müssen. In der Vereinigung der Menschen zu einem Staat gehen aber die individuellen Erscheinungen in einer großartigen Gesammtheit unter, die als solche für die kindliche Auffassungskraft viel zu wenig concret und anschaulich, und darum zu fern und zu fremdartig ist. — Kindern ist um so weniger der Zusammenhang der Begebenheiten zu zeigen nöthig, da täglich an ihnen Erscheinungen vorüber gehen, deren Zusammenhang mit dem gesammten Leben ihnen unerklärt bleibt.****) Die con-

*) Jean Paul im „Titan."

**) Auch der berühmte Geschichtsforscher Schlosser ist der Meinung, daß — wie immer auf Berufs- und Gelehrtenschulen der geschichtliche Unterricht zu gestalten sei — für die niederen Schulen kirchengeschichtliche und vaterländische Prinzipien die Wahl des Unterrichtsstoffes bedingen müßten.

***) „Keines Menschen Geist ist je fähig gewesen, für sich abgesondert die Wahrheit zu erfinden." Fr. Schlegel.

****) „Wie die Einzelheiten mit dem Ganzen in einem schönen Einklange stehen, sieht das Kind nicht ein, und mag es nicht einsehen, weil es

crete Person, die einzelne Thatsache interessirt ein Kind weit mehr, wenn man sie nur in lebendigen Bildern vorführt, und namentlich die poetischen Charaktere nicht aus Unverstand ihres eigenthümlichen Schmucks beraubt. Kindern nur keine Schattenrisse! — Ohnehin trägt der einzelne Mensch mehr oder minder den Geist seiner Zeit an sich, und spiegelt diesen in einem individuellen, leicht erfaßbaren Bilde ab. Des Lehrers Aufgabe ist nur, die prägnantesten Charaktere als Träger des Geistes ihrer Zeit und ihres Volks hervorzuheben.

Das Bedürfniß der reifenden Jugend macht allerdings andere Anforderungen; aber es beschäftigt uns auch hier die Abwägung dessen nicht, was für Gymnasiasten, oder 16 — 18jährige Primaner höherer Bürgerschulen erforderlich ist.

Wie gegen Alles läßt sich auch gegen das biographische (monographische) Moment im Geschichtsunterricht etwas sagen; es läßt sich demselben Lückenhaftigkeit, Abgerissenheit u. dgl. vorwerfen, dennoch bewährt sich dasselbe praktisch, und seine Festhaltung in Verbindung mit dem chronologischen Moment wird auch von der Methodik für das Studium der Geschichte als die erste Stufe angesehen. *)

4. Das geographische Princip.

Während Alexander v. Humboldt ein Leben daran gewendet hat, um den Einfluß tiefer zu erforschen, den die Kräfte der Natur unter den mannigfaltigsten Bedingungen, wie auf die unorganischen und organischen Körper in der Natur überhaupt, so auf den Menschen und seines Geschlechts Geschichte besonders ausüben; war es Carl Ritter vorbehalten, ein Gesetz der Nothwendigkeit in der Verknüpfung des Menschenlebens mit der demselben dienenden Natur nachzuweisen, und die Erde als wesentlichen Grund und Boden, als integrirendes Moment für die Entwickelung der Völkerverhältnisse zu bezeichnen. Seitdem er hierüber ein Licht angezündet hat, haben eine Menge bis dahin unerklärter Verhältnisse ihre natürliche Erklärung ge-

---

sich sonst mit seinem eigenen Wesen entzweien müßte. Wer daher den Kindern zu viel erklärt, der verrückt ihren Standpunkt vor der Zeit, und erfüllt ihre Seele mit einer Menge Wie?, die Niemand fähig ist, ihnen zu lösen, weil das Sonderungs- und Verknüpfungsvermögen noch unausgebildet ist." (Eiselen) — „Ein großer Bestandtheil des Kinderglücks ist der, daß sie sich kein Lebensbild, auch nur eines Tages, entwerfen können." (Rahel Varnhagen v. Ense.)

*) Schmidhenner, Lehrbuch der deutschen Geschichte.

funden, und die Kenntniß der Lokalitäten ist zu einer wesentlichen Bedingung bei der Aufhellung geschichtlicher Thatsachen geworden.*)

Zwar gehört zu einer gründlichen, allseitigen Verfolgung dieser erst in der neuesten Zeit angeregten großen Idee ein philosophischer Geist; jedoch findet auch schon ein denkender Volksschullehrer bei Beachtung der lokalen Bodenverhältnisse merkwürdige Aufschlüsse über den Gang der Geschichte, und wenn ihm der Charakter einer merkwürdigen Erdstelle ohnehin nicht unwichtig ist, so muß derselbe für ihn um so mehr Bedeutsamkeit gewinnen, wenn sie der Schauplatz folgenreicher geschichtlicher Gestaltungen geworden ist. In der Volksschule lassen sich in dieser Beziehung nur schwache Anfänge machen; doch ist die Fesselung der Begebenheiten an einen bestimmten Ort im Volksschulunterricht nicht minder wichtig, als die Bestimmung der Zeit. Ort und Zeit sind für die kindliche Auffassung die Anhaltpunkte, an denen die Begebenheiten festgehalten werden. Man kann hierbei der zweckmäßigen Hülfen gar nicht zu viele geben, indem durch dieselben die mangelnde Anschaulichkeit ersetzt wird, welche Kindern die Behaltbarkeit der Geschichte erschwert.

Mag auch der Geographie im geschichtlichen Unterricht nur eine untergeordnete Wichtigkeit beizumessen sein, indem es ja nicht allein auf ein besseres Imprimiren der Daten ankommt; mag darum auch der geographische Unterricht mit dem geschichtlichen nicht zu einem Ganzen zu verschmelzen sein:**) immer ist doch eine fleißige Rücksicht auf die geographischen Verhältnisse der Erdstellen zu nehmen, auf denen sich die geschichtlichen Ereignisse bewegen. Männer vom Fach sind dabei mit gutem Beispiel vorangegangen.

Ordnung des geschichtlichen Unterrichts. (Lehrgang).

Die erste Vorbereitung auf den geschichtlichen Unterricht fällt mit dem Theil des Anschauungsunterrichts zusammen, der die einfachen Lebensverhältnisse der nächsten Umgebung des Kin-

*) „Aus der durch geognostische Ursachen bedingten Natur und Gestalt des Bodens an einer bestimmten Stelle der Erde ergeben sich die Bedingungen der Existenz der Völker, ihre Sitten, ihre Gewohnheiten und die Rolle, welche ein Land auf dem Schauplatz der Welt gespielt hat.“ Dureau de la Malle.

**) Die mit dieser Combination, welche nur zum Nachtheil beider Gegenstände gereicht, verbundenen Schwierigkeiten sind zu auffällig, als daß sie nicht eingestanden werden müßten.

des betrifft. Es ist nicht unwichtig, diese Lebensverhältnisse so vielseitig auffassen zu lassen, als es die Kraft der Kinder nur immer gestatten will. Deshalb verweile man eher, als daß man darüber hinwegeile. Nur dadurch, daß man die einfacheren Lebensverhältnisse der nächsten Umgebung des Kindes demselben zu möglichst klarer Anschauung bringt, legt man in ihm einen guten Grund zum nachmaligen Verständniß der Begebenheiten in dem Leben außerordentlicher Männer und eines ganzen Volks. Das schulfähige Kind ist zur Anschauung dieser einfachen Verhältnisse durch sein eigenes Leben in denselben hinreichend vorbereitet, und nachmals dient ihm die durch den Unterricht erworbene Klarheit über dieselben vielfältig dazu, sich die fremdartigen Lebensverhältnisse Anderer in die bekannten eigenen zu übersetzen.

Der geschichtliche Unterrichtsstoff selbst läßt sich passend nach den Altersstufen des Kindes und seiner damit Schritt haltenden Entwickelung vertheilen. Wir unterscheiden während des neunjährigen Schulunterrichts in der Volksschule vier Altersstufen:

die erste vom fünften bis achten,
die zweite vom achten bis zehnten,
die dritte vom zehnten bis zwölften,
die vierte vom zwölften bis vierzehnten Lebensjahre.

Auf diese vier Altersstufen würde der Stoff in folgender Weise zu vertheilen sein:

Erste Altersstufe.

Erste Hälfte.

Geschichten aus der heiligen Geschichte des alten und neuen Testaments, mit Beachtung des Kirchen- und des bürgerlichen Jahres.

Zweite Hälfte.

Geschichten aus der heiligen Geschichte mit stillschweigender Beachtung der chronologischen Folge.

Auf dieser Stufe wird der geschichtliche Unterricht in den Religionsunterricht verwebt.*)

Zweite Altersstufe.

Erste Hälfte.

Erweiternde Wiederholung der biblischen Geschichten mit vollständigerer Beachtung derjenigen merkwürdigen Männer und

*) Es soll weder der Religionsunterricht zu einer bloßen Weltgeschichte noch diese zu jenem gemacht werden.

Begebenheiten aus der Specialgeschichte anderer Völker, welche eng mit jenen Geschichten zusammenhangen.

Zweite Hälfte.

Geschichten aus der Kirchengeschichte bis zur vollendeten Annahme des Christenthums unter den deutschen Völkerschaften, mit Beachtung derjenigen Männer und Begebenheiten aus der römischen Geschichte, welche am einflußreichsten auf die Gestaltung des kirchlichen Lebens und dessen Verbreitung eingewirkt haben.

Dritte Altersstufe.

Erste Hälfte.

Geschichten aus der deutschen Geschichte, mit vorzüglicher Berücksichtigung desjenigen Volksstammes, dem die Kinder angehören, — für uns des preußischen —, von der vollendeten Annahme des Christenthums unter den deutschen Völkerschaften bis zur Reformation.

Zweite Hälfte.

Geschichten aus der Zeit der Reformation und der Glaubenskämpfe bis zum Wiedererwachen des regeren christlichen Lebens am Schluß des vorigen Jahrhunderts.

Der Boden, worauf sich hauptsächlich diese Geschichten zu bewegen haben, ist der kirchengeschichtliche.

Vierte Altersstufe.

Erste Hälfte.

Erweiternde Wiederholung des Lehrstoffes auf der dritten Stufe, mit besonderer Berücksichtigung der Zeit von Luthers öffentlichem Auftreten an, und mit Hinzufügung einer ausführlicheren Geschichte der Männer und Begebenheiten unseres Jahrhunderts.*)

Zweite Hälfte.

Wenn es die Schulverhältnisse begünstigen, zum Schluß des gesammten geschichtlichen Unterrichts, ausführlichere wahre**) Erzäh-

*) Die in dieser geschichtlichen Periode, bei der Verfolgung der kirchlichen Verhältnisse, für Kinder sich häufenden Schwierigkeiten machen eine weise Auswahl der dahin einschlagenden Geschichten nöthig.

** Möge es nicht wundern, daß hier auf wahre Geschichten gedrungen wird. Wohl haben die Mythen, Fabeln und Mährchen aus grauer Vorzeit für das Kind einen mächtigen, wundersamen Reiz, und sind an sich durchaus nicht zu tadeln; aus dem Schulunterricht wollen wir

lungen aus der allgemeinen Geschichte alter und neuer Zeit, nach ethnographisch-synchronistischem Princip.

Beispielshalber stehe hier eine kurze Andeutung dessen, was auf der Vorbereitungsstufe, und was in der ersten Hälfte auf der dritten Stufe zu behandeln sein möchte.

Vorbereitungsstufe.*)

I. Auffassung der einfachen Lebensverhältnisse einer Familie.

1) Wechselverhältnisse der Familienglieder gegen einander und gegen die Dienstboten. (Ueber-, Unter-, Nebenordnung.)
2) Stand und Beschäftigungsart der Eltern, und daraus erwachsender Verkehr mit einheimischen und auswärtigen Leuten.
3) Die göttliche Ordnung und das äußerliche Bedürfniß als Grundlage und als heiliges Band der in Liebe zu pflegenden Gemeinschaft der Hausgenossen unter einander, und mit anderen Menschen. Ein frommer, rechtschaffener, friedlicher Sinn als sicherste Quelle des häuslichen und gemeinen Glücks.

II. Auffassung der einfachen Wechselverhältnisse in einer kirchlichen und in einer bürgerlichen Gemeinde.

A. Zu einer kirchlichen Gemeinde.

1) Kirchliche Wechselverhältnisse zwischen dem Seelsorger, dem Schullehrer, den Gemeindegliedern. Einfluß des Seelsorgers und des Schullehrers auf die älteren Gemeindeglieder und auf die Kinder.
2) Bethätigung des kirchlichen Sinnes der Gemeindeglieder. Sorge für die Kirche und ihre Diener, für die Schule und ihre Lehrer, für die Armen, Gebrechlichen u. s. w.
3) Christen (evangelische, katholische), Juden.
4) Nothwendigkeit der Gottesfurcht für den Herzensfrieden der Einzelnen und die Wohlfahrt der ganzen Gemeinde.

---

sie aber ausgeschlossen wissen, da wir für diesen des Wahren, ebenfalls mächtig Eingreifenden die Hülle und Fülle haben.

*) Der Stoff, aus welchem der Faden der Unterhaltung mit den kleinen Kindern gesponnen wird, richte sich wesentlich danach, ob die Schule sich in einer Stadt oder in einem Dorfe befindet. Der Anschauungskreis in der einen oder dem anderen ist sehr verschieden. In größeren Städten, welche reichere Anschauungen darbieten, sind zu Anfang nur die einfachsten Lebensverhältnisse in's Auge zu fassen.

B. An einer bürgerlichen Gemeinde.

1) Bürgerliche Wechſelverhältniſſe der Vorgeſetzten einer Stadt, eines Dorfs, gegen die Einwohner. -- Obrigkeitliche Perſonen. Unterthanen — Bürger.
2) Sorge für äußere Ruhe und Ordnung, Schutz und Förderung der friedlichen Beſchäftigungsarten des Bürgers, des Landmannes.
3) Gerichtsperſonen. Militair. — Edelmann, Graf, Fürſt.
4) Nothwendigkeit der Aufrechterhaltung der Ruhe und Ordnung für das äußere Wohl des Einzelnen und der ganzen bürgerlichen Gemeinde.

Erſte Hälfte auf der dritten Altersſtufe.

1) Kurzer Hinblick auf die Bodenverhältniſſe des alten Deutſchlands und auf den alten Deutſchen in ſeinem häuslichen und bürgerlichen Leben, ſo wie in ſeinen heidniſchen Vorſtellungen von höhern Weſen.
2) Rückerinnerung an die ſchon auf voriger Stufe genauer behandelten mühe- und gefahrvollen Beſtrebungen ausländiſcher Glaubensboten (Columban, Gallus, Kilian, Willibrod, Bonifacius, Ansgar), die deutſchen Völker zur Annahme des Chriſtenthums zu bewegen; und Rückerinnerung an die vom Kaiſer Karl dem Großen zu gleichem Zwecke, namentlich gegen die Sachſen geführten langwierigen und verheerenden Kriege.
3) Heinrich I., der Städteerbauer, der kräftige Gründer der Macht der Deutſchen, und ſein Sohn Otto I. der Große, der Beförderer der äußerlichen Ausbreitung des Chriſtenthums und des Anſehens der Geiſtlichkeit.
4) Heinrich III., der Schwarze. Sein kräftiges, oft willkührliches Einſchreiten zur Unterdrückung der wachſenden Ungebühr bei den Päpſten ſeiner Zeit. — Heinrich IV. Seine verkehrte Erziehung; ſeine Verhältniſſe zu den Sachſen und zu dem kühnen, willenskräftigen Papſt Gregor VII. Des Letzteren conſequentes Streben nach einer die kaiſerliche Gewalt überbietenden Macht, ſein (gegen die göttliche Ordnung gegebenes) Verbot der Ehe der Geiſtlichen und ſein Gebot, daß kein Geiſtlicher die Beſtätigung in ſeinem Amt von einem weltlichen Fürſten annehmen dürfe.

5) Der erste Kreuzzug. — Die Ritter und ihr Treiben. Irrlehren und Mißbräuche in der Kirche, Orden und Inquisition, als Frucht und Folge der Kreuzzüge.

6) Bernhard v. Clairvaux. — Kaiser Konrad III. und sein berühmter Sohn Friedrich I., der Rothbart, als Kaiser im deutschen Reich und als Kreuzfahrer. — Peter Waldus und die Waldenser. — Die Sängerzeit. — Albrecht I., der Bär, der Gründer der Markgrafschaft Brandenburg, und Otto IV., mit dem Pfeil, der sang- und waffengeübte Markgraf von Brandenburg.

7) Friedrichs II. bewegtes Leben; seine Kämpfe mit zwei hartnäckigen Päpsten; sein Kreuzzug; das traurige Ende seiner Kaiserfamilie. Deutschlands Zustand in der nächstfolgenden Zeit.

8) Rudolph von Habsburg, der kräftige und gestrenge Mann gegen alle Raubritter und Störer des Landfriedens. Sein finsterer, länderſüchtiger Sohn Albrecht I. Befreiung der Schweizer. — Waldemar, Markgraf von Brandenburg.

9) Ludwig IV. und Friedrich von Oestreich als Feinde und Freunde. Kräftige Auflehnung der deutschen Reichsfürsten gegen die Einmischung der Päpste in die deutschen Angelegenheiten.

10) Kaiser Karl IV. im deutschen Reich überhaupt, und in der Mark Brandenburg insbesondere. Seine goldene Bulle. — Nacht in der christlichen Kirche durch Aberglauben. Wiclef.

11) Johann Huß und Hieronymus von Prag, ihr Leben und ihr Ende. Beide Vorläufer der Reformation. Kaiser Siegismund als Kaiser und als Markgraf von Brandenburg. Die Kostnitzer Kirchenversammlung und die Hussitenkriege. Die Kurfürsten Friedrich I. und II., Albrecht Achilles und Johann Cicero von Brandenburg. Die ungemein wichtige Erfindung der Buchdruckerkunst.

12) Karl der Kühne und der ritterliche Kaiser Maximilian I. — Luther's erste Schritte zur Reformation. — Kurfürst Joachim Nestor von Brandenburg. —

So weit diese beispielsweisen Andeutungen des etwa zu behandelnden Stoffs.

Die Anforderungen an den Geschichtslehrer.

Von den mancherlei Anforderungen, die sich, ohne ungerecht zu sein, an den Geschichtslehrer machen lassen, wollen wir hier nur zwei Arten hervorheben; nämlich diejenigen, welche

I. seine unmittelbare Lehrthätigkeit, sein Unterrichten, und die, welche
II. seine Persönlichkeit betreffen.

I. Die Lehrthätigkeit des Geschichtslehrers.

Welche Vernachlässigung der Geschichtsunterricht gegenwärtig noch erfährt, und welcher Unfug hin und her in den Schulen noch damit getrieben wird, ist so bekannt, als es wahr ist, daß nicht selten der Lehrer durch falsche Würdigung dieses Unterrichtszweiges den größten Theil der Schuld dabei trägt. Wegen Mißkennung der Sache ist seine Weise, dieselbe anzugreifen, oft ganz verkehrt, und darum ist es nicht zu verwundern, wenn nach Jahre langem Unterrichten doch noch nichts Rechtes herausgekommen ist. Von erfolgreicher Einwirkung auf die geistige Bildung der Schüler kann dann natürlich gar nicht die Rede sein.

Für solche verkehrte, oder — milder gesagt — wenigstens unzulängliche, unfruchtbare und unzweckmäßige Weisen, den Geschichtsunterricht in Volksschulen zu ertheilen, halten wir folgende.

1) Das bloße Durchlesen des z. B. im Kinderfreunde oder dergleichen etwa an die Reihe kommenden geschichtlichen Abschnitts. Im Leseunterricht walten einmal die Lesezwecke vor, und es hat seine Bedenken, zweien Herren dabei dienen zu wollen. Benutzt ein umsichtiger Lehrer, welcher die Zeit dazu zu gewinnen weiß, den gelesenen Stoff, um einige weitere Belehrungen daran zu knüpfen, so ist das etwas; aber mehr als ein dürftiger und unzulänglicher Nothbehelf ist es nicht. Ein bloßes Darüberhinlesen hat gar keinen geschichtlichen Nutzen; dabei tritt die Geschichte in den Augen der Kinder mit einer faden Erzählung von der naschhaften Grete in einerlei Rang.

2) Das Vorlesen oder Vorlesenlassen aus geschichtlichen Schriften.

Es kommt wohl vor, daß auch der beste Geschichtslehrer einmal zu einem Geschichtswerke greift, um seinen Schülern einen ergreifenden Abschnitt daraus vorzulesen*); das ist aber etwas ganz Anderes als jenes aus Trägheit entsprungene Verfahren, aus dem ersten besten Geschichtsbuche entweder Seite um Seite von Erschaffung der Welt an, oder willkührlich heute dies, in der nächsten Stunde jenes, im Geschichtsunterrichte vorzulesen, unbekümmert, ob es die Kinder verstehen und behalten werden. Nachfragen mag ein solcher Lehrer

*) Selbst der berühmte Geschichtsforscher Friedrich v. Raumer pflegt an gewissen Stellen seinen Zuhörern dergleichen Abschnitte vorzulesen.

nicht; er könnte in die Verlegenheit kommen, das gewählte Buch nicht durchzubringen, und es wäre doch Schade, wenn die abgehenden Confirmanden nicht von den neuesten Kriegsgeschichten hätten vorlesen hören. Macht es sich der Lehrer im Unterricht nur immer gern leicht, — traun, die Schüler merken es bald, ahmen dem Lehrer nach und bekümmern sich wenig um dessen Vorlesungen.

3) Das beständige Diktiren des geschichtlichen Stoffs. Weil unter allen vorhandenen größeren und kleineren Geschichtswerken (ihre Zahl ist Legion) noch keins auf's Haar so ist, wie es nach des Lehrers Idee sein müßte, so gibt er sich selber daran, arbeitet ein Heft zusammen und — unglückselige Idee! — dictirt es den Schülern. Die Schüler bekommen die Aufgabe, das heut Diktirte bis zur nächsten Stunde gehörig zu memoriren. Leidiger Wahn, zu glauben, die Schüler würden sich Alles so prompt und sicher einprägen, als es aufgegeben ist! Wie Wenige werden des Lehrers Willen nachkommen, wie Viele werden Alles in den Wind schlagen, wenn nie nachgefragt wird, ob die Schüler ihre Schuldigkeit gethan haben!

4) Das Unterrichten vom Katheder herab aus offenem Heft.

Diese Weise sieht sehr vornehm und gelehrt aus, aber dem Volksschullehrer geziemt sie nicht, weil sie den Nutzen wesentlich beeinträchtigt, welchen er durch den Geschichtsunterricht stiften kann und soll. Allerdings erfordert der freie Unterricht, welcher in der Volksschule allein der rechte ist, mehr Mühe, er macht eine sorgfältige und genaue Vorbereitung nöthig; diese verlangen wir aber gerade vom Geschichtslehrer.

Doch wir wollen die zweckwidrigen Weisen des Geschichtsunterrichts hier nicht weiter verfolgen, namentlich diejenigen Verfahrungsarten nicht beleuchten, die mit jenen Prinzipien im Widerspruch stehen, welche oben bezeichnet sind; vielmehr wollen wir uns zur Beantwortung der Frage wenden:

Wie ist in Volksschulen der Unterricht in der Geschichte auf den verschieden Stufen zu ertheilen?*)

I. Erste Altersstufe.**)

Auf der ersten Altersstufe ist die Lehrform wesentlich erzählend. Nachdem der Lehrer vorerzählt hat, sucht er durch einige, auf

*) Eine Universalmethode, die gleich für alle Stufen paßt, kennen wir nicht.

**) Die Vorbereitungsstufe verlangt ein Wechselgespräch des Lehrers mit den Kindern.

in die Augen ſpringende Seiten der mitgetheilten Geſchichte gerichtete Fragen zu erfahren, ob die Kinder die Hauptſache gefaßt haben. Dieſe prägt er dann feſt ein. Da werden nicht zwei oder drei Geſchichten in einer Stunde durchgejagt, ſondern man begnügt ſich mit einer, nimmt dieſe ordentlich zu Nutz und Frommen der Kinder durch und läßt lieber dieſe und jene Geſchichte, welche beim raſchen Durchgehen mit vorgekommen ſein würde, ganz weg. Kleine Kinder, kleine Penſa!

Es ſei gleich hier auf der erſten Stufe für alle Stufen mit bemerkt, daß es im Geſchichtsunterricht Hauptregel bleibt:

1) am Ende jeder Lehrſtunde kurz das in derſelben Behandelte der Hauptſache nach noch ein Mal zuſammenfaſſen zu laſſen;

2) zu Anfang der folgenden Lehrſtunde nach dem Inhalt der vorigen Lehrſtunde Nachfrage zu halten.

Dieſe Regel gilt bei Klein und Groß!

II. Zweite Altersſtufe.

Wie auf der erſten Stufe ſo iſt auch auf dieſer die Lehrform der Hauptſache nach erzählend. Doch flechten ſich ſchon in die Erzählung allerlei Fragen zur Anregung der Kinder ein, ſo daß dann der Unterricht die Form eines Wechſelgeſprächs gewinnt. Entweder fordert die Frage etwas von dem bereits Geſagten zur Erklärung des noch zu Sagenden, oder ſie regt die Kinder an, das Wozu und Warum aufzuſuchen. Zwar werden die Antworten ſehr oft das Rechte verfehlen, die Kinder gewöhnen ſich aber doch allmählig an jene innere Theilnahme an des Lehrers Erzählung, worin der Geiſt die bei ihnen bezweckte Beſchäftigung erhält. — Ferner fordert der Lehrer die Kinder ſchon auf, das aus der Erzählung Behaltene, ſo gut ſie eben können, frei und möglichſt im Zuſammenhang ſprechend wiederzugeben. Auch das möge immerhin noch unvollkommen ausfallen, das freie Wiedererzählen der Kinder iſt eine Hauptſache, welche recht ſorglich im Auge behalten werden muß.

Wir haben es bei Kindern von 8—10 Jahren bewährt gefunden, daß es ſehr räthlich iſt, die Namen der beſprochenen geſchichtlichen Perſonen, oder eine ganz kurze Bezeichnung der durchgegangenen Begebenheiten entweder im Lauf der Erzählung und Unterredung, oder am Ende der Lehrſtunde, bei der Zuſammenfaſſung des Vorgekommenen, an die Wandtafel zu ſchreiben, und ſie von Einzelnen oder Allen noch ein Paar Mal durchleſen zu laſſen. Das An-

ſchreiben iſt zur beſſeren Einprägung, die in keiner Lehrſtunde verabſäumt werden darf, ſehr dienlich.*)

III. Dritte Altersſtufe.

Auf den beiden erſten Altersſtufen halten wir es nicht für weſentlich förderlich, den Schülern ein beſonderes Lehrbuch in die Hand zu geben. Wo es aber die Vermögensumſtände der Eltern zulaſſen, da iſt in vielen Beziehungen die Zugrundlegung eines Lehrbuchs für den Unterricht auf der dritten Altersſtufe vortheilhaft. Die Lehrform richtet ſich natürlich weſentlich danach, ob die Schüler ein Lehrbuch in Händen haben, oder nicht. Im letzteren Fall iſt der Lehrer wieder an das Vorerzählen gewieſen,**) und er kann von den Schülern nie ein Vorarbeiten, ſondern nur ein Nacharbeiten verlangen.

Wahr iſt's, daß, wenn man von einer Sache noch gar nichts weiß, man dieſelbe mit lebhafterem Intereſſe ergreift; aber wenn es Erwachſenen ſchon ſchwer wird, nur ein Mal Gehörtes gleich gründlich zu verſtehen und treu im Gedächtniß zu behalten, wie vielmehr Kindern, ſelbſt wenn dieſen leicht faßliche und anziehende Sachen mitgetheilt werden! Wahr iſt es deshalb auch andererſeits, daß, wenn 10.— 12jährige Schüler, bei denen das Leſenkönnen und das Verſtehen des geleſenen, populären Stoffs vorauszuſetzen iſt, ein Buch in der Hand haben, aus dem ſie ſich nach des Lehrers Anleitung auf das rüſten können, was der Lehrer mit ihnen beſprechen will, dies der klarern Auffaſſung und darum dem treueren Bewahren im Gedächtniß, ſo wie der beſſeren mündlichen Darſtellung, große Dienſte leiſtet.

Bei einem Lehrbuche gibt der Lehrer den Schülern für den häuslichen Fleiß am Ende jeder Geſchichtsſtunde ein ganz beſtimmtes, nicht zu großes Penſum zum tüchtigen Durcharbeiten und Memoriren auf. Die nächſte Stunde beginnt mit einem Examen darüber; danach erläutert, berichtigt, ergänzt der Lehrer das Wiſſen der Schüler, und führt in's nähere Verſtändniß der Sache ein, ſo weit die Kinder dazu fähig ſind.***) Er hat dabei nicht zu vergeſſen, daß er

*) Kann auf dieſer Stufe ſchon an einer Wandcharte der Schauplatz gezeigt werden, worauf ſich die eben zu behandelnde Begebenheit bewegt, ſo iſt das nicht zu verſäumen; der Ortsſinn iſt für das kindliche Gedächtniß eine treffliche Stütze.

**) Der geſchichtliche Stoff iſt etwas Poſitives und kann deshalb nicht erdacht werden, vielmehr will er, da er nicht anderweit erworben werden kann, gegeben ſein.

***) Wir halten bei 10—12jährigen Kindern noch nicht viel von nachzutragenden Bemerkungen, wohl aber viel davon, daß ſie ange-

Schüler vor sich hat, die nicht bloß Geschichte lernen sollen, um später daraus etwas zu wissen, sondern bei denen der Geschichtsunterricht als Mittel dienen soll, außer dem bloßen Gedächtniß, ihre übrige Kraft zu nähren, zu beleben, zu veredeln. Alle Augenblick muß bald dieser, bald jener im Unterricht mit einer die Sache fördernden Frage stimulirt werden; Keiner darf sicher sein, daß er nicht die nächste Frage, oder die Aufforderung erhält, auf der Stelle die Hauptsache bündig wiederzugeben. Dieses geistige Arbeiten, diese innere Theilnahme, ist's eigentlich, worauf es dem Lehrer ankommen muß. Dies kann aber nur dadurch gewonnen werden, daß mit der Zeit der Schüler mehr zu sprechen hat, als der Lehrer.

Auf dieser Stufe wird der Gebrauch von Wandcharten fast unentbehrlich, und es kann nur erwünscht sein, wenn vielleicht die Kinder selbst einen kleinen historischen Atlas, oder einzelne passend gewählte Charten in Händen haben. Denn die Verbindung der Thatsachen mit ihrem Schauplatz erhält mit der Zeit in der Hand eines sachkundigen Lehrers noch eine ganz andere, viel höhere Bedeutung, als die einer bloßen Gedächtnißunterstützung.

IV. Vierte Altersstufe.

Sind die Schüler auf den drei vorigen Stufen in angegebener Weise zweckmäßig in der Geschichte unterrichtet; ist ihre Selbstthätigkeit möglichst in Anspruch genommen, und sind sie namentlich in der mündlichen Darstellung recht fleißig vorgeübt: so werden sie auch erstarkt sein, die schon verwickelteren Lebensverhältnisse der merkwürdigen Männer unseres Jahrhunderts aufzufassen und übersichtlich wiederzugeben. — Der Lehrer hat auf dieser Stufe, wo am Besten ebenfalls ein Lehrbuch in Verbindung mit Wand- und Handcharten zum Grunde gelegt wird, eine ähnliche Thätigkeit, wie auf der dritten Stufe zu entwickeln, aber zugleich seine Aufgabe höher zu stellen. So viel 12—14jährigen Volksschülern faßlich und nöthig ist, hat er in ihnen durch seine Unterredungen ein geschichtliches Urtheil zu entwickeln.

Auf dieser Stufe sind die Aufgaben für den häuslichen Fleiß ausgedehnter und verschiedenartiger. Theils haben sich die Schüler auf eine oder auf etliche, ihnen bestimmt angegebene Geschichten zum

---

halten werden, unter Anleitung des Lehrers sich eine kleine Zeittafel, welche mit den Lehrstunden anwächst, nach Jahrhunderten und Jahrzehenden anzufertigen, und unverwüstlich einzuprägen. Solche doch einmal unentbehrlichen chronologischen Anfänge erleichtern das fernere Lernen und die Wiederholungen ungemein.

mündlichen zusammenhangenden, klaren Wiedererzählen vorzubereiten; theils haben sie schriftlich die ausführlicheren Erläuterungen des Lehrers, z. B. über merkwürdige Männer und Frauen, einfach erzählend zu bearbeiten; theils — was jedoch nur für fähigere Köpfe gilt — einen kleinen freien Aufsatz über ein passendes, geschichtliches Thema zu liefern u. dgl.

Zum Behuf schnellerer Uebersicht über die im Unterricht besprochenen Gegenstände arbeiten sich die Schüler eine chronologische Tafel aus. Eine chronologische Reihenfolge von Jahreszahlen mit nebenstehenden merkwürdigen historischen Daten dient nicht so gut zur Erleichterung jener Uebersicht, als solch' eine Tafel, auf der ein aus hinreichend vielen Quadraten gebildetes Fachwerk netzartig verzeichnet ist, um das zu Merkende einzutragen. Der berühmte Geschichtsforscher Schlosser empfahl zuerst dergleichen Tafeln, um dem Blick bereits die Zeitfolge der Begebenheiten anschaulich zu machen und deren Einprägung zu erleichtern. — Für die deutsche Geschichte braucht die Tafel nur die Jahrhunderte und Jahrzehende, für die älteren Zeiten der allgemeinen Weltgeschichte müßte sie auch die Jahrtausende enthalten.*) Solche Tafeln dienen ganz vortrefflich den Schülern als Anhaltpunkte bei anzustellenden Wiederholungen.

Die Wiederholungen sind wegen der Einprägung des Lehrstoffs auf allen Unterrichtsstufen unerläßlich, auf den früheren müssen sie öfter, nach kürzeren Lehrabschnitten, auf den späteren können sie seltener, etwa alle 3—4 Wochen, vorgenommen werden. Auf den unteren Stufen sind dieselben — wie sich von selbst versteht — nur mündlich, auf den höheren mündlich oder schriftlich.

Im letzteren Fall könnte man z. B. auf Hauptsachen gerichtete Fragen beantworten lassen. — Auch auf der obersten Stufe werde noch die Regel festgehalten: Lieber wenig, aber das Wenige gut.**)

---

*) Genealogische und synchronistische Tabellen gehören noch nicht hieher. Die ehemals beliebten „historischen Ströme" und „historischen menschlichen Figuren," in denen die Merkwürdigkeiten verzeichnet waren, haben wenig Werth und sind veraltet.

**) So wenig, als bei der „Anordnung des Lehrstoffs, konnte bei der Feststellung der „Anforderungen an die unterrichtliche Thätigkeit des Geschichtslehrers auf bloße Dorfschulen Rücksicht genommen werden. Die gesammten Unterrichtsverhältnisse dieser Schulen sind viel beschränkter, und darum auch die an sie zu stellenden Anforderungen niedriger, als bei städtischen — häufig mehrklassigen — Volksschulen, denen mehr Lehrzeit vergönnt, und darum das Ziel wei-

II. Die Persönlichkeit des Geschichtslehrers.

Unter sachkundigen Schulmännern ist darüber nur eine Stimme, daß die Persönlichkeit des Lehrers von dem entschiedensten Einfluß auf die ganze Bildung der Schüler, deren Art und Richtung ist. Lehrgeschick ist eine vortreffliche Sache für den Lehrer, aber damit allein ist in der Schule lange nicht Alles auszurichten. So Vieles läßt sich weder den Kindern sagen, noch in der Lehrstunde vormachen, es will die ganze Schulzeit hindurch an dem Lehrer gesehen, ihm abgelauscht, abgewonnen sein; und gerade das so Gewonnene gehört oft zu den besten Schätzen und Mitgaben für's ganze künftige Leben. Darum muß ein Lehrer nicht bloß etwas wissen, sondern auch etwas sein, etwas haben, und seine ganze Darstellung vor den Kindern muß diesen das Gefühl der Hochachtung aufnöthigen. So bei allen Lehrern.

An die Persönlichkeit des Geschichtslehrers sind aber noch einige besondere Anforderungen zu machen. Vor allen Dingen verlangen wir vom Geschichtslehrer

1. einen frommen Sinn.

Das Leben des Menschen ist kein Würfelspiel, und die Kette der geschichtlichen Ereignisse nicht das Werk blinden Zufalls, sondern es waltet ein göttliches Princip darin, welches nur von einem religiösen Sinn, von einem frommen Gemüth erkannt werden kann. Zwar trägt das Göttliche überall, wo es sich zeigt, ein Gepräge an der Stirn, woran es gar wohl kenntlich ist, aber dennoch gehört ein erleuchtetes Auge dazu, um den verschiedenen Erscheinungen in der Geschichte den rechten Mittelpunkt abzugewinnen, sich durch das anscheinende Gewirr derselben sicher hindurch zu finden, das verborgene, göttliche Walten dabei durchzumerken und Alles mit den höchsten Interessen des Menschen in die richtige Verbindung zu setzen. Ein gemeiner Sinn ist dazu unfähig. Er sieht Alles nur von der irdischen menschlichen Seite an und findet im „Leben und Lebenlassen" den Maaßstab für der Welt Lauf. Für das innere Leben der Schüler läßt sich aber bei solchem Sinn nicht viel hoffen, und der Hauptzweck des Geschichtsunterrichts in Volksschulen bleibt dabei unerreicht.

Wir verlangen vom Geschichtslehrer ferner

---

ter gesteckt ist. Die Umstände sind in Dorfschulen meist so gebieterisch, daß selbst der fleißige Lehrer dabei nur ein geringes Maaß dessen wird verarbeiten können, was hier angegeben ist. Was er aber behandelt, behandle er bildend.

2. Charakterfestigkeit und Selbstständigkeit.

Zur gerechten Verwunderung ruht der Geschichtsunterricht nicht selten an Schulen in der Hand unreifer, unselbstständiger junger Männer, welche, kaum der eigenen Bildungsschule entwachsen und mit dem Nothdürftigen oft nur einseitig bekannt, die ersten Versuche machen, ihre eingesogene Kathederweisheit vor Kindern auszukramen. Daß darin kein Heil für die Kinder zu suchen sei, darüber ist ihnen das Licht noch nicht aufgegangen. Wir halten die Uebertragung des auf die Gesammtbildung der Schüler, bei angemessener Behandlung, so ungemein einflußreichen Geschichtsunterrichts an solche Lehrer für einen jedenfalls nachtheiligen Mißgriff, der sehr leicht Uebelstände, wie die oben erwähnten, erzeugt.

Ohne Selbstständigkeit und Charakterfestigkeit ist man unfähig, über das Leben in der Geschichte ein eigenes, freies Urtheil zu gewinnen, unfähig, ein solches in Andern zu erwecken. Für einen Geschichtslehrer ist's aber nicht besonders rühmlich, wenn er nur angelernte Urtheile in sich trägt. Er soll selbst gedacht, geprüft, gefunden haben und dann reden, weil er glaubt und weiß, nicht weil es so oder so, da und dort gedruckt steht. Der Geschichtslehrer soll ein entschiedener, selbstdenkender Mann sein, der mit hellem, schnellem Blick die Hauptsache aus den Begebenheiten herausfindet und erfaßt, mit angemessener Würde die verflochtenen Verhältnisse klar vor der Seele der Schüler entfaltet, und dabei mit Wärme die Kinder selbst in's Interesse zieht, so daß sie mit ihm sich in die vorliegende Geschichte hineinversetzen und sie im Geist noch ein Mal zu erleben glauben. Dazu gehört freilich ein nur bei einem selbstständigen, charakterfesten Manne zu findendes, für alles Große und Edle hochaufschlagendes Herz, ein für erhabene Ideen selbst in vorgerückteren Jahren noch erglühender Geist, gepaart mit jener zarten Sinnigkeit, welche das Schöne und Gute liebt und sich daran weidet.

Von dem Geschichtslehrer fordern wir ferner

3. Wahrhaftigkeit und Unparteilichkeit.

Mißverstandener Nationalgeist und falscher Patriotismus sind beim gemeinen Manne in der Regel die Quelle parteiischer Urtheile über die geschichtlichen Bewegungen im Leben des eigenen, wie eines andern Volks. Beim Geschichtslehrer soll es nicht also sein. Er soll zwar mit aller Wärme an seinem Volk, seinem Vaterlande hangen, damit aber auch die möglichst vorurtheilsfreie Würdigung des Lebens fremder Nationen verbinden. Vorschnelle, unbegründete Urtheile haben gewöhnlich ihren Grund in einseitigen, vorgefaßten Meinungen, welche mit schielendem Auge ansehen, was ihnen nicht entspricht. Dem Ge-

schichtslehrer geziemt eine parteilose Stellung; man verlangt Wahrheit, wenigstens Wahrhaftigkeit von ihm.

Mit der Wahrheit und Unparteilichkeit verträgt sich sehr wohl eine weise Milde und Schonung im Urtheil über unerfreuliche Ereignisse im Leben, über böswillige Bestrebungen und auf Zerstörung abzweckende Plane der Gewaltigen der Erde. Bei Kindern will große Behutsamkeit in der Unterredung über solche Punkte angewandt sein; schroffe, lieblose Urtheile des Lehrers sind für sie, der Nachahmung wegen, leicht gefährlich. Ein mit rechter Liebe für seinen Gegenstand erfüllter Geschichtslehrer wird sich dabei das Wort der heil. Schrift zur Regel nehmen: „Freut euch mit den Fröhlichen, — aber weinet auch mit den Weinenden."

Endlich verlangen wir noch vom Geschichtslehrer

4. die Erwerbung eigener, möglichst reicher Lebensanschauung.

Die Geschichte handelt vom Leben; man muß daher dem Leben nahe treten, es kennen lernen, um den Schlüssel zu seinen Erscheinungen zu gewinnen. Wer den Gang des Lebens um sich her nicht beachtet; wem die Verirrungen darin eben so gleichgültig sind, als die edlen Bestrebungen, der kann kaum sein eigenes, geschweige ein fremdes Leben gründlich durchschauen und beurtheilen, am wenigsten aber Andere zur Erkenntniß des großen Lebensganges der gegenwärtigen und der alten Zeiten anleiten. Als Christ selbst in das Leben, in seinen verschiedensten Gestaltungen hineinschauen; nach Umständen weder Weg, noch Mühe und Kosten scheuen, diese Lebensanschauungen zu bereichern; die Gegenwart der Vorzeit parallelisiren, und dann für das eigene Leben und für die Aufhellung geschichtlicher Lebensverhältnisse im Unterricht die gewonnene Erkenntniß benutzen: das ist's, was für den Geschichtslehrer von großer Wichtigkeit ist. So wie der Geograph und der Geognost so viel als möglich mit eigenen Augen sehen müssen, um z. B. von der Gebirgsbildung über und in der Erde richtige Begriffe zu bekommen, so auch der Geschichtslehrer in seiner Weise.

Ein Geschichtslehrer mit reicher Lebensanschauung ist durch diesen Schatz ganz besonders in den Stand gesetzt, den unterrichtlichen Stoff mit dem Lebens- und Anschauungskreise seiner Schüler in's richtige Verhältniß zu bringen und ihn zur Bildung für's Leben zu benutzen.

Die Lehrmittel.

I. Kirchengeschichte. *)

1. Die Geschichte der christlichen Kirche, zunächst für Schulen und Katechisationen bearbeitet von **W. Leipoldt**, Pastor ꝛc. 2te Aufl. IV und 222 S. Schwelm, bei Scherz, 1838. (7 gGr.)

Inhalt: 1. Die apostolische Zeit. (Gründung der Kirche Christi; erste Christengemeinde; erste Verfolgungen, Wirksamkeit der Apostel; Johannes.) 2. Die Zeit der Verfolgung. (Ursachen der Verfolgungen; Ignatius; Polycarp; Justin.) 3. Die Zeit der äußeren Ruhe. (Constantin der Große; Ambrosius; Chrysostomus; Augustin.) 4. Die Zeit des allmählichen Verfalls. (Mahomed; Bonifacius; Karl der Große; Ansgar.) 5. Die Nacht und die Morgenröthe. (Papstthum; Kreuzzüge; Waldenser; Wiklef; Huß.) 6. Der neue Tag. (Luther; Calvin.) 7. Der Kampf um die Wahrheit. (Schmalkaldischer Krieg; Spener; Franke; Brüdergemeinde.) 8. Unsere Zeit. (Emporkommen des Unglaubens in Deutschland; französische Staatsumwälzung; Ausbreitung des Christenthums in unseren Tagen.)

Der Bearbeitung dieses, wegen der überwiegenden Berücksichtigung des biographischen und monographischen Elements, für den ersten kirchengeschichtlichen Unterricht sehr brauchbaren Büchleins hat die Geschichte der Kirche Christi von Milner vielfach zum Grunde gelegen. Die Andeutungen über die innere Verfassung und die wechselnden Zustände der christlichen Kirche unter verschiedenen äußeren Verhältnissen, lassen sich für Confirmanden aufsparen, da 8 — 10jährige Kinder die Bedeutung der äußeren Erscheinungen in der Kirche, geschweige das Wesen und die Idee des inneren kirchlichen Lebens nicht zu erfassen vermögen. Schon in der Eintheilung des Stoffs ist den einzelnen Abschnitten ihr charakteristisches Gepräge verliehen, und in der Behandlung ist besonders bei den Unterscheidungslehren der verschiedenen Kirchengemeinschaften bedächtig und christlich weise verfahren. Des Verf. Absicht ist, „den Lesern ihre Stellung in der christlichen Kirche lebendiger vor die Seele zu halten und sie das gnädige Walten des Herrn in der Kirche deutlicher erkennen zu lassen."

*) Es schien überflüssig, die in der Schulwelt vielgebrauchten „biblischen Geschichten" von Zahn, Kohlrausch, Schmid, Hebel, aus Schwelm, Bäsel, Calw u. s. w., welche die unerbaulicheren von Adler, Lange ꝛc. verdrängt haben, nach Titel, Inhalt und eigenthümlicher Bearbeitungsweise zu besprechen.

2. Auserlesene Historien aus der christlichen Kirchengeschichte. Nach Hübner's Weise und als Fortsetzung seiner biblischen Historien. VIII und 314 S. Barmen und Schwelm, bei Falkenberg, 1836. (8 gGr.)

Der Inhalt zerfällt I. in die alte (bis zu Huß' Tode) und II. in die neue Kirchengeschichte, und besteht, mit geringer Ausnahme, ganz aus Monographieen und Biographieen. Nur wo kurz der innere Zustand der Kirche geschildert werden sollte, ist die allgemeine Darstellung gewählt. Z. B. I. 15. Die Christengemeinde nach dem Tode der Apostel; 28. Wachsthum der christlichen Kirche außerhalb des römischen Reichs; 43. Verschlimmerung des Glaubens und Lebens unter den Christen. II. 11. Die römisch-katholische Kirche nach dem Religionsfrieden u. s. w.

Ueber manche Männer, welche in der vorigen Schrift kürzer besprochen sind, handeln hier eigene Abschnitte; z. B. über Stephanus, Cornelius, Petrus, Patrik, Willibrod, Innocenz III., und an mehreren Stellen ist Rücksicht auf die allgemeine Geschichte genommen. Da häufen sich denn Namen und Zahlen. Die große Unbekanntschaft vieler erwachsenen Christen mit dem apostolischen Zeitalter rechtfertigt allerdings eine größere Ausführlichkeit bei Behandlung desselben, aber für Kinder ist die genauere Auffassung desselben schwierig; namentlich gilt dies von den Missionsreisen der Apostel und ihren Briefen an die Gemeinden. — Auf die neuesten Missionsarbeiten und ihre Erfolge hat der Verfasser um so lieber geachtet, da sich an denselben besonders klar erkennen läßt, „wie gnädig und treu sich der Herr an den Seinen erwiesen und es im Lauf der Zeit immer deutlicher bewährt hat, daß kein Feind die christliche Kirche, diese einzige Erlösungsanstalt, zerstören könne."

Jedem Abschnitte sind — wie in desselben Verfassers biblischen Historien — Lehren, meist in Worten der heil. Schrift, Erläuterungen, ein Spruch als Motto, ein anderer als Denkvers am Schluß, ein oder zwei Liederverse und Fragen zur Wiederholung beigegeben. Am Schluß des ganzen Werks steht eine ziemlich ausführliche Zeittafel. Die Sprache ist faßlich, das Buch im Schulunterricht recht nützlich.

3. Christliche Kirchengeschichte für Schulen und Familien. Mit Abbildungen. Herausgegeben vom Calwer Verlagsverein. Vierte Auflage. 258 S. Calw und Stuttgart, bei Steinkopf, 1838. (5 gGr.)

Inhalt: 1ster Zeitraum. Vom ersten Pfingstfest bis auf Kaiser Konstantin; 33 — 324 n. Ch. (Apostol. Zeitalter; Ausbreitung der Kirche unter dem Druck; Verfolgungen; Zustand der Christengemeinden. 2ter Zeitraum. Bis auf Pabst Gregor VII., bis 1073. (Schicksale der Kirche nach außen; einzelne Züge aus der Missionsgeschichte dieses Zeitraums; innerer Verfall der Kirche.) 3ter

Zeitraum. Bis zur Reformation, bis 1517. (Aeußerliche Trübsal; die christliche Kirche in der tiefsten Erniedrigung; Geschichte der Waldenser und böhmischen Brüder.) 4ter Zeitraum. Bis auf die neueste Zeit. (Geschichte der Reformation in Deutschland, der Schweiz, England und Schottland, Italien und Spanien ꝛc.; Kampf des Papstthums mit der protestantischen Kirche; Geschichte der böhmischen Brüder und der Brüdergemeinde; Missionsgeschichte; der neue Tag.)

Des Verfassers Plan, wonach eine Kirchengeschichte für Kinder „eine Reihe von Anekdoten an einem historischen Faden, eine Perlenschnur" sein müsse, führt auf viele minder erhebliche Männer und Ereignisse, zwischen denen sich die wichtigeren nicht so gut heraus erkennen lassen. Namentlich gilt dies von der Geschichte der Märtyrer, so wie von der Missions- und Reformationsgeschichte. Leider erschwert die unverhältnißmäßige Ausdehnung der meisten Abschnitte — die Geschichte der böhmischen Brüder umfaßt 20 S. und später wieder 7 S. — den Schulgebrauch des sonst anziehenden Büchleins, in welchem, wie bei Nr. 2., hier und da ein Liedervers vorkommt. Lehren, Wiederholungsfragen, Zeittafeln und dergl. fehlen; die Holzschnitte im Text fördern nicht viel.

4. Kurzgefaßte Geschichte der christlichen Kirche zur Beförderung eines evangelischen Sinnes; besonders für die Jugend entworfen von C. Ch. G. Küster, Superintendent ꝛc. 174 S. Berlin, bei Enslin, 1821. (8 gGr.)

Von den 48 Kapiteln dieser Schrift behandeln die ersten 7 die Geschichte des jüdischen Volks auf 18 S.; Kap. 8 — 27 die Geschichte der christlichen Kirche bis auf Luther; die übrigen Kapitel die Zeit von Luther bis zu Ende des 30jährigen Krieges.

Diese Schrift enthält eine fortlaufende Darstellung mehrerer wichtigen Begebenheiten aus der christlichen Kirchengeschichte, wobei weder biographische noch monographische Abschnitte vorkommen. Das Leben der Kirchenväter, so wie die Missionsbestrebungen der neuesten Zeit haben keine Berücksichtigung gefunden, wiewohl sie des Stoffs zur Erbauung und Belehrung so viel darreichen. Um die Jugend auf den „hohen Werth des unverfälschten Evangeliums aufmerksam zu machen, und sie in unwandelbarer Treue gegen dasselbe zu befestigen", hat der Verfasser alles das hervorheben zu müssen gemeint, was geeignet schien, die Jugend gegen die katholische Kirche einzunehmen. Allein 6 ziemlich lange Kapitel handeln vom Verfall und von der Ueberladung desselben mit „ganz unchristlichen Dingen" und vom Mönchswesen; 4 andere vom Pabstthum; eins „vom vereitelten Versuch eines römischen Bischofs, die Kirche zu reinigen"; eins „von dem Streben der Katholischen die Evangelischen zu unterdrücken"; und dergl. mehr.

Man vermißt im ganzen Werk die evangelische, ächt christliche Milde, *) die sich noch sehr vom platten Indifferentismus unterscheidet, und eine Bevorzugung derjenigen Züge aus der christlichen Kirchengeschichte, die den wahren evangelischen Geist ausprägen und allein den christlichen Glauben, wie die christliche Liebe richtig begründen helfen. Der ehrwürdige Milner hat ganz recht, wenn er sagt, „eine Geschichte der Verkehrungen und Mißbräuche der Religion sei keine Kirchengeschichte." Bei Winfried, Bernhard von Clairvaux u. A. begegnet man sehr befremdenden, gehässigen Urtheilen, die noch viel ärger beim „Ablaßkram" hervorbrechen. Unsere Jugend bedarf rechter christlicher Milde und Liebe; solch ein Buch, wie obiges, gehört nicht in ihre Hände.

Empfehlenswerther als Küster's Schrift, die als ein Gegenstück der brauchbaren hier mitgenannt ist, sind:

5. Umriß der christlichen Kirchengeschichte. Von **Judä.** Berlin, bei Schröder, 1837. (6 gGr.)

6. Kurze Geschichte der christlichen Religion und Kirche; für Volksschulen. Von **Sackreuter.** 5te Auflage. Darmstadt, bei Leske, 1837. (4 gGr.)

7. Kurzgefaßte Geschichte der christl. Religion und Kirche. Von **M. Engel.** 5te Aufl. Plauen, bei Schmidt, 1837. (3 gGr.)

8. Biblische und christliche Religionsgeschichte, mit Rücksicht auf das Nothwendigste aus der allgemeinen Geschichte. Für Schulen. Von **Usener.** Marburg, bei Garthe, 1835. (12 gGr.)

---

9. Geschichte der Kirche Christi. Von **Milner.** Aus dem Englischen übersetzt von **Peter Mortimer.** 5 Bände. 4te Auflage. Gnadau,

---

*) Ueber Papst Gregor den Großen heißt es u. A.: „Der römische Bischof Gregor beseufzte den tiefen Fall des griechischen Andächtelers und verglich seinen Hochmuth mit des Teufels Vermessenheit, sich über die Sterne Gottes erheben zu wollen. Um aber zu zeigen, daß er dem Teufel auch etwas abgelernt habe, verwandelte er sich in einen Engel des Lichts, verbat sich jenen abscheulichen Titel — eines allgemeinen Bischofs — und nannte sich den Knecht der Knechte Gottes. So entstand diese Benennung, welche die römischen Bischöfe noch jetzt in ihrer allerstolzesten Demuth gebrauchen." (!) — Ueber Winfried: „Mit Gewalt und Schreckniſſen aller Art verbreitete er, wenn sanfte Ueberredungen nichts fruchteten, die Religion der Liebe." „Von Mainz aus regierte er als der unterthänigste Sklave des römischen Bischofs die deutsche Kirche." (!) S. dagegen A. Neander's Denkwürdigkeiten ꝛc. 3ter Band, 2tes Heft. S. 76 — 110; und Schlosser's Geschichte der Weltbegebenheiten. 1ster Theil, S. 185.

Verlag der Buchhandlung der evangelischen Brüderunität. (Leipzig, bei Kummer.) 6 Thlr.

Dieß weitverbreitete Buch ist die Quelle der meisten kleinern kirchengeschichtlichen Schriften; der Lehrer kann daraus viel Stoff zur Erklärung der in kurzen Umrissen in den Leitfäden angedeuteten Geschichten finden. Der Inhalt ist nach Jahrhunderten eingetheilt, unter welchen in zahlreichen Kapiteln sowohl das Leben der gesammten christlichen Kirche, als das Leben einzelner Personen weitläuftiger dargestellt wird, welche durch Lehre oder Leben zur Förderung oder Hemmung der Sache des wahren Christenthums viel beigetragen haben. Mit christlicher Milde und Würde sind die Mängel und Gebrechen der Kirche freimüthig nachgewiesen, und dabei nicht minder Erbauung als Belehrung im Auge behalten. Der ehrwürdige Verfasser, der leider durch den Tod behindert wurde, das Werk weiter, als bis zum Augsburger Reichstage fortzusetzen, wollte „der Geschichte derjenigen Menschen nachspüren, welche in Lehre und Leben nach den Vorschriften des neuen Testaments sich zu richten gesucht haben, und welche nicht bloß Namenchristen, sondern wirkliche Christen waren, gleichviel zu welcher äußern Kirche sie gehörten. Darum wollte er auch die Verhältnisse der Weltgeschichte und die Religionsstreitigkeiten nur so weit berühren, als sie in die Erörterung der Verhältnisse der wahren Kirche gehören."

10. Denkwürdigkeiten aus der Geschichte des Christenthums und des christlichen Lebens. Herausgegeben von Dr. A. Neander. 3 Bände. Berlin, bei Dümmler, 1825 — 27. (4 Thlr. 2 gGr.)

Das Werk enthält „umfassende und allgemeine Schilderungen des christlichen Lebens verschiedener Zeitalter und Kirchen, Biographieen, Darstellungen einzelner praktisch wichtiger Begebenheiten, Entwickelungen der Geschichte einzelner Lehren, in so fern solche zu praktisch fruchtbaren Bemerkungen Anlaß giebt."

In die Kette der Darstellungen in den ersten beiden Bänden ist eine große Anzahl kurzer biographischer Skizzen verflochten; im 2ten Hefte des 3ten Bandes dagegen sind ausführlichere Lebensbeschreibungen von Patricius, Columban, Gallus, Bonifacius ꝛc.

Die Darstellung ist populärer, als in desselben Verfs. „allgemeiner Geschichte der christl. Religion." (Bis jetzt 8 Theile in 4 Bdn.; bis auf Gregor VII. Hamburg, Perthes, 1825 — 35. 12 Thlr. 18 gGr.), welche, für Theologen bestimmt, nur im 3ten und 4ten Bande einzelne, höchst interessante Biographieen enthält. — Der 1ste Band der „Denkwürdigkeiten" enthält einen ausführlichen Aufsatz von Prof. Dr. Tholuck über das Wesen und den sittlichen Einfluß des Heidenthums, besonders unter Griechen und Römern, mit Hinsicht auf das Christen-

thum; und vom Herausgeber eine Schilderung des christlichen Lebens der drei ersten Jahrhunderte. Der 2te Band behandelt das christliche Leben der im römischen Reich herrschend gewordenen Kirche, und der 3te Band die Wirkungen des Christenthums unter und nach den Zerstörungen, welche die Völkerwanderung hervorbrachte, namentlich die Wirkungen des Christenthums in der Bildung der rohen Völker des Occidents und des Nordens. (Sechstes bis neuntes Jahrhundert. Zeitalter der Missionen.)

11. Biblische Geschichte nebst Denkwürdigkeiten aus der Geschichte der christlichen Kirche. Von **F. C. Jahn**, Seminardirektor. 2 Theile. Mörs, Rheinische Schulbuchhandlung, 1831. (2 Thlr.)

Die „Denkwürdigkeiten" bilden des 2ten Theils zweite Hälfte. §. 76 — 169; ihr Inhalt zerfällt in 5 Bücher (33 — 100; — 306; — 814; — 1517; — 1830.) Im ersten Buch sind die Erscheinungen in den ersten christlichen Gemeinden, Paulus' Missionsreisen und die neutestamentlichen Briefe; im 2ten Buche das Loos der Christen während der Verfolgungen, und in eigenen §§. das Leben des Ignatius, Justinus, Polycarp, Irenäus, Tertullian, Clemens von Alexandrien, Origenes, Cyprian u. A. und das christliche Leben in den Gemeinden behandelt. Die übrigen 3 Bücher enthalten fast ausschließlich kurze Biographieen merkwürdiger Männer aus der Kirchengeschichte: z. B. Constantin's d. Gr., Arius', Athanasius', Julian's, Ambrosius', Joh. Chrysostomus', Augustinus', — Muhamed's — Bonifacius', Carl's d. Gr., Anschar's, Heinrich's IV. und Gregor's VII., Anselm's, Bernhard's v. Clairvaux, Wiklef's, Huß', Hieronymus', Luthers, Spener's, A. H. Franke's, des Grafen v. Zinzendorf. Zwischengewebt sind einige allgemeine Abschnitte vom Verfall der Kirche, von deren Ausbreitung früher unter deutschen und andern Völkern und in den letzten 100 Jahren, und Aehnliches. — Die Lebensbeschreibungen sind gut gewählt und zweckmäßig bearbeitet. Dem 2ten Theile ist eine nicht überfüllte Zeittafel angehängt.

12. Geschichte der christlichen Kirche. Von **Judä**. Berlin, bei Schröder, 1837. (2 Thlr.)

13. Handbuch der Kirchengeschichte. Mit Zeittafeln. Von **Guericke**. 2 Bände. 2te Auflage. Halle, bei Gebauer, 1836. (4 Thlr.)

14. Geschichte der teutschen Reformation. Von **Marheinecke**. 4 Bände. Berlin, bei Dunker u. Humblot, 1834. (6 Thlr. 12 gGr.)

II. Vaterländische Geschichte.

A. Brandenburgisch-preußische Geschichte.

1. Lehrreiche und anmuthige Erzählungen aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Ein Büchlein für christliche Volksschulen.

Von Fr. Wormbaum, Seminardirektor. 130 S. Minden, bei Eßmann, 1834. (4 gGr.)

Dieses kleine Büchlein, welches Kindern in die Hände gegeben werden soll, ist bestimmt, „das Vertrauen zu Gott und die Liebe zum Könige und Vaterlande im Herzen der Kinder zu mehren.“ Von den 51 darin enthaltenen kindlichen Erzählungen gehören 10 der ältern Geschichte, bis auf den Churfürst Friedrich I., an, die übrigen der Geschichte der Churfürsten und Könige. Am ausführlichsten ist die Geschichte Friedrichs d. Gr. und unsers jetzigen Königs erzählt; jene in 10, diese in 16 Erzählungen. Wahl des Stoffs und Bearbeitung desselben entsprechen dem zarten Alter und können den ersten Grund in der vaterländischen Geschichte legen helfen.

2. Geschichte des preußischen Staats. Für Schulen. Von Fr. Ritzerobt. Dritte Auflage. VIII und 123 S. Leipzig, bei Dürr, 1837. (3 gGr.)

Nach einer kurzen Uebersicht der Urgeschichte folgt in vier Zeiträumen eine ununterbrochene Reihe von kurzen Biographieen der wichtigsten Markgrafen, so wie sämmtlicher Churfürsten und Könige. Der Bearbeitung dieses Büchleins, welches mehr Stoff als Nr. 1. bietet, haben Tzschucke's und Bennicken's ausführlichere Werke zum Grunde gelegen. Man merkt dabei dem achtungswerthen Verfasser wohl ab, daß er, was kleinere Kinder anspricht, praktisch erprobt hat. Im ganzen Büchlein herrscht Einfachheit und Uebersichtlichkeit. Wie bei Nr. 1. ist ein kurzer chronologischer Abriß der brandenburgisch-preußischen Geschichte beigegeben. Der leichteren Behaltbarkeit wegen sind die Jahreszahlen auch auf dem Rande abgedruckt.

3. Abriß der brandenburgischen Geschichte. Ein Leitfaden für den Unterricht. Von Berlin, mit einem Vorwort von Probst Dr. Zerrenner. 3te Aufl. Helmstedt, bei Fleckeisen, 1836. (8 gGr.)

4. Gedrängte Uebersicht der vaterländischen Geschichte. Ein Hülfsbuch für Schüler. Von Heinel. Königsberg, bei Unzer, 1832. (3 gGr.)

5. Merkwürdige Begebenheiten aus der preußisch-brandenburgischen Geschichte. Ein Leitfaden für den ersten Unterricht in der Geschichte auf Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Mit Zeittafeln. Von Kitzinger. Essen, bei Bädeker, 1834. (5 gGr.)

6. Merkwürdige Begebenheiten aus der brandenburgischen Geschichte für die Jugend. Von Aßmus. Berlin, bei Nauk, 1832. (4 gGr.)

---

7. Brandenburgisch-preußische Geschichte. Für Lehrer, für die Schuljugend aller Religionsverwandten und für Vaterlandsfreunde.

Von Fr. Wormbaum. 4te Aufl. 286 S. Elberfeld, bei Büschler, 1837. (16 gGr.)

Zunächst ist dieß Buch für unbemittelte Lehrer bestimmt, und soll für dieselben andere Handbücher entbehrlich machen. Im ersten Abschnitt §. 1 — 15 wird die Urgeschichte und die markgräfliche Geschichte, im zweiten Abschnitte §. 16 — 27 die churfürstliche, und im dritten Abschnitt §. 28 — 53 die Geschichte der Könige behandelt. Jeder Abschnitt zerfällt in zwei ziemlich ungleiche Zeiträume. Die Zertheilung des Stoffs ist übrigens für den Schulgebrauch sehr passend und fördert die Uebersichtlichkeit des Ganzen.

Ueber die Principien, wonach dieß Buch abgefaßt ist, äußert der Verfasser, daß er meine, „die Tendenz einer vaterländischen Geschichte für die Schuljugend und deren Lehrer müsse eine religiöse und patriotische sein; es sei deshalb an Thatsachen das göttliche Walten nachzuweisen, um die religiös-moralische Gemüthsstimmung dadurch zu fördern und die Liebe zum Regentenhause und zum Vaterlande zu befestigen. — Die Darstellung fordere eine einfache, gemüthliche, aber edle Sprache." Das ist zwar wahr; jedoch werden nicht wenige Lehrer über die eingewebten moralischen Lehren anderer Meinung sein, als der Verfasser; indem die Geschichte an sich durch ihre innere Wahrheit *) und Würde dem Gemüth des denkfähigen Hörers und Lesers die Resultate der Erlebnisse früherer Geschlechter aufnöthigt. Einer erpressen Moral bedarf es nicht; theils redet sie unkräftiger, als das Leben selbst, theils ist es schwer, das Rechte und den rechten Platz zu treffen, um nicht zu verwässern, statt zu kräftigen.

8. Brandenburgisch-preußische Regenten- und Volksgeschichte von den ältesten bis auf die neuesten Zeiten. Für die Jugend und alle Vaterlandsfreunde aus gebildeten Ständen. Von C. F. Tzschucke. Mit Kupfern und 1 Karte. 3 Theile. Berlin, bei Sander, 1817 — 1823. (5 Thlr. 12 gGr. Ohne Kupfer 4 Thlr. 12 gGr.)

Dieß ausführlichere Werk, die Quelle für Wormbaum's und Atzerodt's Büchlein, enthält im 1sten Theile nach einer kurzen Schilderung des Landes, des Zustandes und Wesens seiner Bewohner, die Geschichte bis auf Friedrich d. Gr.; im 2ten Theile die Geschichte Friedrichs d. Gr. und Friedrich Wilhelms II., und im 3ten Theile die Geschichte der großen Begebenheiten unter Friedrich Wilhelm III. bis 1815. — Wegen der klaren und vollständigen Darstellung, wobei die Tugenden, wie die Gebrechen der großen Männer aus der brandenb.-preuß. Geschichte eine parteilose Würdigung finden; wegen der Einflech-

*) Wahrheit! — im objectiven und subjectiven Sinne, es ist ein schweres Wort. (!) K. D.

tung minder bedeutsamer, aber die Darstellung des Ganzen belebender, einzelner Züge aus der Geschichte einflußreicher Personen und namentlich aus der Geschichte der neuesten Kriegsereignisse, und wegen der schicklichen Verwebung derjenigen Züge der ausländischen Geschichte, welche zum bessern Verständniß der Entwickelung der Begebenheiten aus der vaterländischen Geschichte dienen, mit letzterer: wegen dieses Vorzugs empfiehlt sich das Werk schon zu einer höchst angenehmen historischen Lectüre. Dem Lehrer, der daraus viel Stoff zu umständlichern Erzählungen schöpfen kann, wird es noch dadurch nützlich, daß sich die Verschlingung wie die Lösung der historischen Fäden ohne große Mühe verfolgen läßt. Dabei ist das innere Volksleben, die Cultur, der wechselnde moralische Zustand und die Regierungsform allenthalben fleißig beachtet.

9. Preußisch-brandenburgische Geschichte. Von **Stein**. 2 Theile. 4te vom Rector **Haacke** besorgte Ausgabe. Berlin, bei Stuhr, 1834. (1 Thlr. 8 gGr.)

10. Geschichte Preußens von den ältesten Zeiten bis auf unsere Tage. Von **Pölitz**. 4 Bändchen. Zittau, bei Birr, 1827. (18 gGr.)

11. Geschichte des preußischen Staats, zur Begründung der ersten nothwendigen Kenntnisse u. s. w. Für Lehrer an Stadt- und Landschulen. Von **Kutzen**. 2 Theile. (Bis 1786.) Mit zwei Tabellen. Breslau, bei Pelz, 1832. (2 Thlr.)

In W. Fischer's und F. W. Streit's historischem und geographischem Atlas von Europa (2 Bände, nebst Handatlas von Europa in 82 Blättern. Berlin, bei Natorff, 1836 und 37.) findet sich eine ziemlich specielle, zehn compresse Bogen füllende Uebersicht der Geschichte des preuß. Staats mit vielen interessanten Einzelnheiten.

Größere und umfassendere Werke besitzen wir von Johannes Voigt, Stenzel, Heinel, Panse, Helwing, Fischer, v. Ledebur; ältere von Gallus, Wahlbrück, Riedel, Bennicken und A.; für einzelne Zeiträume J. C. F. Manso's Werk, (vom Hubertsburger Frieden bis zur zweiten Pariser Abkunft. 2te Ausg. 3 Bände. Leipzig, bei Dörffling, 1835 u. 36. 3 Thlr. Eine classische Schrift!); zu bloßer Lectüre Fr. Reiche's Preußens Vorzeit. 5 Bände. Berlin, bei Heymann, 1835 — 37. 5 Thlr. (ohne sachliche und chronologische Ordnung), und Rauschnick's historische Bilderhalle oder Darstellung aus der ältesten Geschichte Preußens. (2 Bändchen. Meißen, bei Gödsche, 1830. 1 Thlr. 4 gGr.)

B. Deutsche Geschichte.

1. Deutsche Geschichte. Für den ersten Unterricht. Von **P. M. Diebler**. 7te Auflage. 9 Bogen. Mannheim, bei Schwan u. Götz,

1837. (4 gGr.) (Hierzu als selbstständiger Anhang: „L. Uhl's Andeutungen über die Fortschritte der Deutschen im Staats- und Kriegswesen, in Sitte und Glauben, in Wissenschaft und Kunst, in Gewerbfleiß und Handel. Für Schulen u. s. w. Ebendaselbst, 1837. 3½ Bog. 3 gGr.)

Dieß Büchlein ist nach Kohlrausch's deutscher Geschichte bearbeitet und für den Schulgebrauch in viele kleine Abschnitte getheilt. Ein Blick auf Land, Natur, Lebensweise, Sitten, bürgerliche Einrichtungen, Kriegsverfassung und Religion der alten Deutschen leitet das Ganze ein. Absch. 6 — 22 enthalten die ältere Geschichte vom Jahre 113 v. Ch. — 768 n. Ch.; Absch. 23 — 56 das Mittelalter bis 1517; Absch. 57 — 105 die neuere Geschichte. Den Schluß bildet eine ziemlich reichhaltige chronologische Uebersicht der deutschen Geschichte.

Für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte enthält das Büchlein bei der auf dem engen Raum zusammengedrängten Menge des Stoffs fast zu viel. Im Wesentlichen ist dasselbe in der bisher üblichen Weise, wonach die Regentengeschichte die Anhaltpunkte darbietet, bearbeitet worden, und man findet in allen Zeiträumen die Entwickelung der geistigen Cultur, des politischen und namentlich des religiösen Lebens beachtet und das Leben der merkwürdigsten Männer ausführlicher behandelt. Es möchte deshalb für Kinder mittleren Alters am besten passen. Nach des Verfassers Meinung soll „das zarte Alter die ersten, still durch's ganze Leben fortwirkenden geschichtlichen Eindrücke von der deutschen Geschichte empfangen, damit im kindlichen Gemüth der Keim jener treuen, rechtlichen Gesinnung, welche stets des deutschen Volkes Erbtheil war, gepflegt, die Liebe zum Vaterlande genährt und an den Großthaten der jugendliche Muth gestärkt werde."

2. Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. Von Fr. Kohlrausch. Vierte Aufl. Elberfeld, bei Büschler, 1837. (12 gGr.)

Dieser Leitfaden ist dem von Liebler in der Form der Behandlung, Wahl und Vertheilung des Stoffs, namentlich in der Berücksichtigung der merkwürdigsten Personen sehr nahe verwandt. Die Sprache ist noch einfacher und des Namen- und Zahlenwerks noch weniger als in Nr. 1.; dagegen ist Liebler's Schrift vollständiger.

3. Die deutsche Geschichte; für Gymnasien und Schulen. Von Dr. C. W. Böttiger, Professor ꝛc. Dritte Auflage. Erlangen, bei Heyder, 1830. (8 gGr.)

Der Verfasser wollte aus „unserer ehrwürdigen deutschen Geschichte weder eine Anekdotensammlung, noch eine Moral in Beispielen" machen; darum hat er in lebendiger, zum Theil blühender Sprache einen für gewöhnliche Schulen überschwenglich reichen, oft nur flüchtig angedeute-

ten Stoff aufgehäuft, der jedenfalls einen sehr weitläufigen Unterricht nöthig macht. Selbst für gehobene Volksschulen, in welchen das Buch hin und wieder als Lehrbuch zu Grunde liegt, ist des Materials unbestreitbar zu viel. Man findet hier nicht Geschichten, sondern eine ununterbrochene Darstellung der Geschichte am Faden der Regentengeschichte. Nach der herkömmlichen Eintheilung der Geschichte in ältere, mittlere und neuere, zerfällt das Werkchen in drei Bücher, jedes zu 2 Abschnitten. Am Ende jedes Abschnitts ist die Entwickelung des religiösen und Staatslebens, so wie die Geschichte der Wissenschaften und Künste kurz angegeben, und am Schlusse des ganzen Buchs füllt eine ziemlich vollständige chronologische Uebersicht 12 compresse Seiten. Ein Lehrer, der von allen in dieser Schrift vorkommenden Sachen gehörig Rechenschaft zu geben vermag, weiß wahrlich nicht zu wenig für die Volksschule.

4. Geschichte der Deutschen. Für Volksschulen. Von **Anton Rehner.** 346 S. Mainz, bei Wirth, 1836. (10 gGr.)

Die §§. 1 — 12 umfassen die ältere, die nächsten 11 §§. die mittlere und die letzten 32 §§. die neuere Geschichte; die Vertheilung des Stoffs auf die einzelnen §§. weicht von der gewohnten wenig ab.

Für die Volksschulen liefert diese Schrift, gleich der vorigen, etwas zu viel, und die verhältnißmäßig langen §§. erschweren den Schulgebrauch. Dennoch ist dieselbe unter die Zahl der besseren Leitfäden zu rechnen, indem die Sprache stets sehr edel — zuweilen nur nicht populär genug — und das biographische und monographische Element fleißig, wenn auch nicht durchgängig, berücksichtigt ist. Wiewohl die Entwickelung der Culturverhältnisse der Deutschen nirgends versäumt ist, so tritt doch ihre Berücksichtigung, wenigstens in der neueren Geschichte, sehr hinter die Verfolgung der politischen, namentlich hinter die Kriegs-Ereignisse zurück. An der Reformationsgeschichte merkt man, unbeschadet der sonstigen Trefflichkeit des Buchs, daß der Verfasser Katholik ist. *)

5. Merkwürdigste Begebenheiten aus der deutschen Geschichte, in chronologischer Ordnung. Von **Berlin.** Zweite Aufl. Helmstedt, bei Fleckeisen. (6 gGr.)

6. Geschichten des deutschen Volks. Für Stadt- und Landschulen. Von **Volkmann.** 3 Bändchen. Grimma, im Verlags-Comptoir, 1835. (16 gGr.)

*) Wie kann es anders sein? — ist nur zu loben. Absolute Wahrheit in Dingen, die noch nicht abgeschlossen sind, ist nicht zu erwarten von — Menschen, von denen Keiner sich den Einflüssen der Zeit, in welche sein Leben fällt, entziehen kann. Nach drei oder dreißig Jahrtausenden

7. Die deutsche Geschichte. Für Schulen bearbeitet von Fr. Kohlrausch. Drei Abtheilungen; die erste beiden in der zehnten, die dritte in der siebenten Auflage. Elberfeld, bei Büschler. (1 Thlr. 18 Sgr.)

Dies Werk kann die Stelle eines populären Commentars zu desselben Verfs. „kurzer Darstellung der deutschen Geschichte" vertreten. Es enthält lauter ausführlichere Erzählungen aus der deutschen Geschichte, die an die Namen der deutschen Könige und Kaiser angeknüpft sind. Doch bewegen sich dieselben fast ausschließlich auf dem Gebiete der äußeren politischen Verhältnisse, und lassen bloß für kurze, sehr fragmentarische Umrisse der Cultur- und Religionsgeschichte Raum. Die beiden ersten Abtheilungen bilden ein selbstständiges Ganze, fortgeführt bis auf die jüngste Zeit; die dritte enthält umständlichere Erzählungen aus der Zeit der deutschen Befreiungskriege. Jenen ist eine mäßig gefüllte chronologische Uebersicht angefügt.

8. Geschichte des deutschen Volkes und des deutschen Landes. Für Schule und Haus und für Gebildete überhaupt. Von Dr. C. W. Böttiger, Prof. ꝛc. 2 Bände; mit 8 Stahlstichen. Leipzig, bei Scheible, 1835. (3 Thlr.)

Dieses weitläufigere Werk ist, nach des Verfs. Plan, eine allgemein faßliche, die wichtigsten Lebens- und Bildungsmomente unseres Volks deutlich wiedergebende Darstellung für den deutschen Landsmann, und zugleich eine weitere Ausführung der in fast 18000 Exemplaren verbreiteten, kleinen „deutschen Geschichte" (s. Nr. 3 oben) desselben Verfassers. Mit letzteren stimmt sie in der äußeren Einrichtung überein, so daß die Culturgeschichte nicht in die politische verflochten, sondern hinter derselben zusammenhängend aufgestellt ist. Der erweiterte Raum hat eine größere Ausdehnung in der Schilderung der einzelnen Charaktere, wie der allgemeinen Volkszustände in den verschiedenen Zeiträumen gestattet, und eine speziellere Entwickelungsgeschichte der einzelnen Bildungszweige, namentlich der sprachlichen, möglich gemacht.

---

werden vielleicht alle Geschichtschreiber die Reformation aus demselben Gesichtspunkte betrachten. Solches aber schon jetzt, nach drei kurzen Jahrhunderten, bei der, leider! noch vielfach herrschenden feindseligen Stimmung der Katholiken und Protestanten gegen einander, von einem aufrichtigen Schriftsteller verlangen, ist zu viel verlangt. Die Weltgeschichte pressirt nicht. Auch vor ihr sind oft tausend Jahre wie ein Tag und wie eine Nachtwache. Absolute Wahrheit ist nur in Gott; von Menschen hat man daher auch nur Wahrhaftigkeit und Ringen nach lauterer Ueberzeugung zu erwarten. Wahrhaftigkeit ist Ehrenhaftigkeit.

M. D.

Eine chronologische Uebersicht fehlt; dagegen sind nicht selten unter dem Texte die Quellen angegeben. Die Sprache ist edel und frisch, wie im kleinern Werk.

9. Lehrbuch der deutschen Geschichte von **Friedrich Schmitthenner.** Zweite, vermehrte Aufl. XII. und 604 S. Cassel, bei Krieger, 1836. (1 Thlr. 16 gGr.)

Dieses Buch weicht, bei aller Uebereinstimmung in den äußeren Haupt-Abtheilungen mit den meisten Lehrbüchern der deutschen Geschichte, wesentlich darin von allen gewöhnlichen ab, daß es nicht eine bloße Regenten- und Kriegsgeschichte, nebst einigen mehr oder minder dürftigen Andeutungen über die großartigsten Offenbarungen der wachsenden Volkscultur enthält; sondern daß in demselben in den verschiedenen Zeitabschnitten unter eigenen, ausführlicheren Paragraphen die inneren Zustände des deutschen Volks, insbesondere seine politische, literarische und künstlerische Entfaltung behandelt, und namentlich zur Aufschließung der Vorstellungsweise unserer Vorfahren und zur Sprach-Entwickelungs-Geschichte viele belehrende altdeutsche Sprachproben eingeflochten sind. Beispielshalber folge hier der Inhalt dreier Paragraphen:

§. 6. Charakter des Volks und Gestaltung seines privaten und öffentlichen Lebens in der Heidenzeit. (A. Charakter und Lebensweise. B. Form des Familienlebens. C. Stände und Geschlechter. D. Gewerbwesen. E. Privatrecht. F. Verbrechen und Bußen. G. Verfassung und Regierung. H. Rechtspflege. I. Abgaben.)

§. 7. Religion, Wissenschaft und Kunst in der Heidenzeit. (A. Asen. B. Mittelwesen zwischen Göttern und Menschen. C. Grundanschauung der Welt. D. Weissagung. E. Gottesurtheile. F. Zauberei. G Priester, Feste und Tempel. H. Bestattung der Todten. I. Wissenschaft und Kunst.)

§. 53. Gestaltung der Zeit, wo die Hohenstaufen das Zepter übernahmen. (A. Geist der Zeit, Charakter und Lebensweise des Volks. B. Form des Familienlebens. C. Gliederung des Volks in Stände. D. Urproduction. E. Gewerb und Handel. F. Reichsverfassung. G. Landesverfassung. H. Gemeindeverfassung (a. Hofverfassung; b. Verfassung freier Landgemeinden; c. Stadtverfassung.) I. Gerichtsverfassung. K. Kriegsverfassung. L. Oeffentliche Polizeianstalten. M. Kirchenverfassung. N. Wissenschaft und Kunst. O. Beurtheilung dieser Zeit.)

So ist allenthalben in dem Buche der Geist und die Gestaltung der Zeit der Angelpunkt, um den sich die verschiedenartigen Völkerverhältnisse bewegen. Daneben ist weder der chronologische Zusammen-

hang des Ganzen, noch die biographische Auszeichnung der Regenten u. A., noch die monographische Behandlung der bedeutsamsten Ereignisse versäumt. Vielmehr ist mit großer Sorgfalt die Auswahl dessen zu umständlicherer Besprechung getroffen, was als Ausprägung einer vorhandenen Richtung des Geistes der Zeit, oder als Grund und Ursache einer erst dadurch hervorgerufenen gilt.

Diese eigenthümliche, anderswo vermißte Behandlung der deutschen Geschichte, wodurch die pragmatische Betrachtung derselben erschlossen und gefördert werden soll, und wobei vielfach neue Gesichtspunkte eröffnet werden, kann auch einem Volksschullehrer sehr nützlich werden, der sich nicht mit oberflächlicher Kenntniß der äußeren Wechselfälle im Leben der Regenten begnügen, sondern das gesammte deutsche Volksleben an der Wurzel erfassen will. Uebrigens ist damit nicht etwa gemeint, daß dieses Werk das beste Lehrbuch für die Volksschule sei. Aber es erzeugt An- und Einsichten, was mehr bedeuten will als Kenntnisse, äußeres Wissen und anderer, oft so unfruchtbarer Kram.

10. Handbuch der deutschen Geschichte, von Dr. F. Lorentz, Privatdocenten ꝛc. VIII. und 488. S. Halle, bei Anton und Gelbke, 1830. (1 Thlr. 6 gGr.)

Diese Schrift ist nicht für Anfänger in der Geschichte berechnet; einem Lehrer aber kann sie zur Erschließung des Blicks in das Wesen der politischen Verhältnisse Deutschlands viel nützen, indem der Verf. das deutsche Staatsleben fast ausschließlich beachtet, und das kirchliche Leben der Deutschen auf dasselbe mit bezogen hat. Die Geschichte der Wissenschaften und Künste hat wenig Berücksichtigung gefunden; wogegen das Buch nicht bloß deutsche Regentengeschichte, sondern vornämlich eine Geschichte der Vor- und Rückschritte im deutschen Volksleben enthält. Am Schluß steht eine Uebersicht der wichtigsten Schriften über die deutsche Geschichte, nebst kurzer Würdigung derselben.

Größere Werke über die Geschichte der Deutschen hat man von v. Pfister, (5 Bde. Hamburg, bei Perthes, 1835. 5 Thlr.) Luden, (bis jetzt 12 Bde. Gotha, bei Perthes, 1837. 26 Thlr. 20 gGr.) Eichhorn, (4 Thle. Göttingen, bei Vandenhoek. 14 Thlr. 8 gGr.) K. A. Menzel, (bis jetzt 6 Bde. Breslau, bei Graß und Barth, 1837.) W. Menzel, (3te Aufl. Stuttgart, bei Cotta. 5 Thlr. — Eigenthümliche Auffassung und Behandlung der Geschichte).

Populäre, zum Theil zu bloßer lehrreicher Lektüre geeignet, sind:

11. Lehrbuch der Geschichte der Deutschen, von Nöffelt. Für höhere Töchterschulen ꝛc. 2 Theile. Leipzig, bei Fleischer, 1828. (3 Thlr. 12 gGr.)

12. Deutschlands berühmte Männer in einer Reihenfolge historischer Gemälde; für die reifere Jugend, von Herrer. 2 Thle. 2te Auflage. Mit Kupfern. Leipzig, bei Enobloch, 1835. (3 Thlr. 16 gGr.)

13. Deutsche Geschichten für das deutsche Volk zur Belebung des vaterländischen Sinnes. Leipzig, bei Schubert, 1834. 1 Thlr. 6 gGr.

14. Deutscher Plutarch, oder Geschichte ruhmwürdiger Deutschen, von Ch. Niemeyer. 3 Abthl. Halle, Waisenhaus, 1811; sowie desselben Verfs. Heldenbuch; ein Denkmal der Großthaten in den Befreiungskriegen. Für die Jugend. Mit 48 Portraits ꝛc. 6te Aufl. Leipzig, bei Baumgärtner, 1831. (Partheiisch!)

15. Poetische Geschichten der Deutschen, vorzüglich für den Unterricht in der deutschen Sprache und Geschichte, von Dr. C. Wagner, Lehrer ꝛc. XXIV. und 407. S. Darmstadt, bei Leske. (1 Thlr. 4 gGr.)

Eine gänzliche Umarbeitung der früheren „Geschichten aus dem Munde deutscher Dichter."

Es möge diese Anzeige hier darum Platz finden, weil die obige Sammlung Gedichte aus fast allen Jahrhunderten der deutschen Geschichte enthält und zur Belebung des geschichtlichen Unterrichts außerordentlich geeignet ist.

III. Allgemeine Geschichte.

1. Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte; besonders für Bürger- und Landschulen. Von C. G. Bredow. Vermehrt und bis auf das Jahr 1836 fortgesetzt von dem Präceptor Barnes. 9½ Bog. Reutlingen, bei Fischer, 1836. (6 gGr.)

Dieses in zahreichen Auflagen zu weiter Verbreitung gekommene Büchlein entspricht den Zwecken eines Leitfadens bei dem geschichtlichen Unterricht in Volksschulen durch ein wohl getroffenes Maaß des Stoffs, äußerst populäre Darstellung und eine zweckmäßige Abtheilung in kurze Abschnitte, und es bietet dem Lehrer viel Gelegenheit zu ausführlicherer Besprechung. Die vorliebige Berücksichtigung der Geschichte der Erfindungen und Entdeckungen hat viel Tadel gefunden; was aber auch sonst auf den alten Bredow sich bringen ließe, er hat doch das Verdienst, einer der Ersten zu sein, welche dem geschichtlichen Unterricht in niederen Schulen aufgeholfen haben. Kurze monographische und biographische Skizzen und eine kurze Zeittafel mit runden Zahlen in der alten Geschichte machen den Inhalt aus.

2. Geschichten aus der Geschichte; d. i. Denkwürdigkeiten aus der Weltgeschichte. Für's Volk und seine Jugend von **Ernst Kappe.** 101 S. Meurs, Rheinische Schulbuchhandlung, 1837. (3 gGr.)

Dieses Büchlein will „in Zügen aus der Wirklichkeit Grundzüge derjenigen Weisheit geben, die von oben kommt und dahin führt." Es waltet darin die Idee, daß in der Weltgeschichte der große Gang zu finden sei, den Gott mit der Menschheit genommen, daß sie ein Spiegel unserer Herzen und eine Offenbarung Gottes sei. Die einzelnen Geschichten sind auf biblische Basis gestellt, wie in wenig anderen Leitfaden, ohne daß ein lästiges Moralisiren jede Situation verwässerte. Unter die Zahl der Geschichten sind nur wahre, namentlich solche aufgenommen, die nicht bloß welthistorisch sehr wichtig, sondern auch für das kindliche Gemüth sehr fruchtbar sind und eine ungekünstelte Anwendung der wichtigsten Aussprüche der heiligen Schrift verstatten. Aus der älteren israelitischen Geschichte ist nichts ausgehoben; an einigen Stellen folgen die Geschichten in etwas seltsamer Mischung; z. B. Ludwig der Heilige; das Pulver; Bajazeth und Timurlan; Kaiser Siegmund und die Hussiten; die Jungfrau von Orleans; die Buchdruckerkunst ꝛc. Die Sprache ist sehr kindlich, hier und da minder edel, als zu wünschen wäre. An mehreren Stellen wünscht man einer milderen Ausprägung des Urtheils zu begegnen. Die Erfindungen und Entdeckungen sind in eigenen Paragraphen besprochen; die neueste Zeit ist sehr kurz behandelt. Auch dieser Schrift ist eine kleine Zeittafel angehängt.

3. Die allgemeine Weltgeschichte nach biblischen Grundsätzen bearbeitet für nachdenksame Leser. Herausgegeben vom Calwer Verlagsverein. 373 S. kl. 8. Calw und Stuttgart, bei Steinkopf, 1837. (7 gGr.)

Erst in den neuesten Zeiten ist es versucht, die Weltbegebenheiten auch in Lehrbüchern vom christlichen Gesichtspunkte aus zu beleuchten, und das Leben und Wesen der alten nach dem christlichen Maaßstabe zu messen. Das vorliegende, wie das vorige Buch, macht einen solchen Versuch.

In der „Zeit vor Christus" ist in den beiden ersten Zeiträumen das Wichtigste aus der biblischen Geschichte bis auf Nebucadnezar, im dritten Zeitraume das Wichtigste über die vier Weltreiche abgehandelt. In der „Zeit nach Christus" ist, der Tendenz des Buchs gemäß, an passenden Stellen die Entwickelungsgeschichte der christlichen Kirche mit der allgemeinen Geschichte verwebt. In besonderen Abschniten wird über die erste Ausbreitung des Christenthums, die Christenverfolgungen, ... die Kirche im Morgenland ꝛc. gesprochen. Die deut-

sche Geschichte ist am ausführlichsten, aber die neueste Zeit ziemlich kurz bedacht. Der Faden der Erzählung geht ohne Unterbrechung durch die nicht ganz kurzen Abschnitte, einzelne Züge sind selten ausführlicher behandelt; darum ist das Büchlein nicht unbedingt zu empfehlen.

4. Versuch eines methodischen Leitfadens bei dem Unterricht in der Geschichte. Für Bürger- und Landschulen, von F. Wilhelmi, Superintendenten ꝛc. 218 S. Berlin, bei Amelang, 1836. (6 gGr.)

Inhalt. Erstes Lehrstück: Geschichte des jüdischen Volks. Zweites Lehrstück: Ausbreitung der Lehre Jesu. Drittes Lehrstück: Allgemeine Uebersicht der Reiche, welche einen großen Theil des Erdbodens beherrscht haben. Viertes Lehrstück: Muhammed. Fünftes Lehrstück: Carl der Große. Sechstes Lehrstück: Die Kreuzzüge. Siebentes Lehrstück: Luther und die Reformation. Achtes Lehrstück: Der dreißigjährige Krieg. Neuntes und zehntes Lehrstück: Geschichte des Vaterlandes. — Jedes Lehrstück zerfällt in einige Erzählungen, denen Zergliederungsfragen, nützliche Lehren Bibelsprüche und Liederverse beigegeben sind, wie bei den Hübner'schen „biblischen Historien." — Der Verf. wollte nur das Allerwichtigste und Nothwendigste herausheben, und dies zum unverlierbaren Eigenthum des Gedächtnisses machen, oder zum Bildungsmittel des Verstandes und Herzens benutzen. Er wollte „den strengen Zusammenhang" in der Geschichte aufgeben, und nur das hervorheben: a) was die biblische Geschichte erläutert; b) einen Haltpunkt im Leben findet, und c) zur näheren Kenntniß des Vaterlandes dient. Die „Fragen" und die „nützlichen Lehren" dürften dem Buche, unbeschadet seiner angemessenen Erzählungen, fehlen. Sollen sie für den Lehrer dastehen? — Kindern helfen sie noch weniger, da mit dem Auswendigwissen der nützlichen Lehren wenig gewonnen ist. Das belebende Wort eines verständigen Lehrers macht dergleichen Beigaben entbehrlich.

5. Die allgemeine Geschichte für Schule und Haus. 20 Bog. Von Dr. C. W. Böttiger, Professor. 7te Aufl. Erlangen, bei Heyder, 1836. (8 gGr.)

Dieses im Geist der kleinen „deutschen Geschichte" desselben Verfs. geschriebene Buch übersteigt das Bedürfniß der Volksschule, und würde zur vollständigen Erklärung des reichen Materials viel Zeit und schon einen gewissen Grad von Vorkenntnissen verlangen. Dessenungeachtet hat es an mehreren Orten seinen Weg in die Volksschule gefunden. — Der Inhalt ist ähnlich abgetheilt, wie in größeren Geschichtswerken. Am Schluß der Hauptabschnitte findet man kurze Umrisse der Culturgeschichte; weniger ist die Entwickelung des kirchlichen

Lebens [illegible]achtet, auch der Schulgebrauch der längeren Abschnitte und des Mangels an biographischen Charakteren halber, erschwert. Dennoch ist das Werk an sich sehr brauchbar, besonders zu Wiederholungen und kurzen Uebersichten über die Staatengeschichte. Solches fordert aber die Volksschule nicht.

6. Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte ꝛc. Von **C. G. A. Stüve**, Conrector ꝛc. 10 Bogen. 5te Aufl. Jena, bei Frömmann, 1837. (6 gGr.)

Das überreiche, in gedrängtester Kürze auf zahlreiche Paragraphen vertheilte Material läßt sich in gewöhnlichen Volksschulen nicht absolviren. Es fehlt Ausführlichkeit im Einzelnen, und man hat fast nur Angaben von Namen und Begebenheiten in diesem Leitfaden, welche einen sehr vollständigen geschichtlichen Unterricht verlangen würden. Er kann deshalb fast die Stelle chronologischer Tabellen vertreten. An sich ist das Büchlein jedoch sehr belehrend, und verdient, Lehrern empfohlen zu werden.

7. Grundriß der allgemeinen Weltgeschichte ꝛc. Von **Heinzelmann.** 6½ Bogen. Magdeburg, bei Creuz, 1837. (6 gGr.)

8. Abriß der Weltgeschichte. Für Schulen. Von **Liebler.** 1ter Theil: Alterthum. 2te Aufl. Mannheim, bei Schwan und Götz, 1836. (6 gGr.) (Recht brauchbar.)

9. Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Von **Litzinger.** Ein Leitfaden ꝛc. nebst einem Anhang: Allgemeine Geographie in Umrissen. 13 Bogen. Coblenz, bei Hölscher, 1836. (12 gGr.)

Aehnliche Leitfäden sind von Volger (1r und 2r Curs 1832 und 36. 14 gGr. Hannover, bei Hahn. Sehr brauchbar.), Philippi, (1836. Grimma, 12 gGr.) Rehner, (Mainz, bei Wirth, 1836. 8 gGr.) Nösselt, (6te Aufl. Breslau, bei Max, 1835. 6 gGr.) Tetzner, (Leipzig, bei Dürr, 1831. 8 gGr. Wegen des darin herrschenden Geistes so wenig, als das größere Werk in drei Bändchen zu empfehlen.)

---

10. Umständlichere Erzählung der merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte. Von **G. G. Bredow**, Professor. 18te Auflage. (Schon in der 10. Aufl. von Prof. **Stenzel** durchgesehen.) 41 Bogen. Altona, bei Hammerich, 1832. (1 Thlr. 12 gGr.)

Diese weitläufigeren Erzählungen bilden den Commentar zu den oben genannten (Nr. 1.) „merkwürdigen Begebenheiten". Sie sind für Bürger- und Land-Schullehrer geschrieben, um diesen den schon prü-

parirten Stoff zum ausführlicheren Unterricht in die Hand zu liefern. Deshalb ist die Paragraphen-Eintheilung der in den merkwürdigen Begebenheiten ganz entsprechend, und es fehlen auch in diesem größeren Buche jene Abtheilungen in Perioden, Bücher ꝛc., die man anderswo antrifft. Die Darstellung und Sprache ist klar und populär, das Buch darum seit lange beliebt beim ersten Geschichtsunterricht.

11. Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterricht heranwachsender Mädchen. Von Ge. Mösselt, Professor. 3 Theile. 5te Aufl. Mit Titelkupfern. Breslau, bei Max, 1835. (3 Thlr. 20 gGr.)

Der Verfasser meint, daß es für Mädchen genüge, wenn sie, außer den Hauptbegebenheiten, besonders diejenigen Thatsachen kennen lernten, welche das weibliche Gemüth vornämlich ansprechen, woran sie die Schönheit der Seelengröße und die Verwerflichkeit des Lasters und der Schwäche kennen lernen können, und welche ganz vorzüglich eine väterliche Weltregierung beweisen. Er verlangt für Mädchen einen lebhaften, kindlich-gemüthlichen, ausmalenden Vortrag, wobei bloßes Zahlen- und Namenwerk, Kriegsgeschichte und was sonst den Mädchen einen gelehrten Anstrich geben könnte, hinter den folgenreichen Thaten, besonders Handlungen merkwürdiger Frauen zurücktreten müsse. — Nach diesen Principien ist das Werk bearbeitet, nicht bloß für Mädchen brauchbar. Theil I., worin auch Züge aus der griechischen Mythenzeit vorkommen, reicht bis zur Zerstörung des abendländischen römischen Reichs; Theil II. bis zur Entdeckung Amerika's; Theil III. bis auf die neueste Zeit. — In allen drei Theilen findet man fast lauter Biographieen und Monographieen; nur die Behandlung der neuesten Geschichte weicht etwas ab. Die Sprache ist gemüthlich, leicht, oft breit und bleibt hinter der edlen, anziehenden Diction in „Lossius und Schulze's moralischer Bilderbibel und historischer Bildersaal", die Verfasser stark benutzt hat, zurück. Im Werk selbst ist eine leichtere Uebersicht durch die gewöhnliche Periodeneintheilung vermittelt, am Schluß desselben auch durch eine kürzere und eine ausführlichere Zeittafel Stoff zur Einprägung der Hauptsachen geboten.

12. Handbuch der allgemeinen Weltgeschichte. Von Dr. W. F. Volger, Rector ꝛc. 1ster Band: alte und mittlere; 2ter Band, 1ste Abtheilung: neuere Geschichte bis zum Beginn des 18ten Jahrhunderts. Hannover, bei Hahn, 1836 u. 37. (3 Thlr. 18 gGr.)

Der Stoff ist in diesem fleißigen Werke mehr auf eine der Geschichtswissenschaft entsprechende, darum minder populäre Art behandelt, indem der historische Faden synchronistisch-ethnographisch verfolgt, und weniger auf die Entwickelung des Lebens Einzelner, als auf Gestaltung

des gesammten Volkslebens in politischer, wissenschaftlicher und kirchlicher Hinsicht geachtet ist. Darum ist dasselbe nicht zu unmittelbarer Anwendung in der Volksschule, sondern für einen gefördertern geschichtlichen Unterricht, so wie zum Selbstunterricht der Lehrer am brauchbarsten. Mit ähnlicher Sorgfalt wie die deutsche Geschichte ist auch die Geschichte anderer Völker in und außer Europa behandelt. Dem Werk sind synchronistische Uebersichten, genealogische Tabellen und einige Geschichtskarten — leider von minderem kartographischen Werthe — beigegeben.

13. Uebersicht der Weltchronik, vornämlich des Lutherischen Zeitraumes. Von **Grundtvig**. Aus dem Dänischen übertragen von Dr. **Volkmann**, durchgesehen und bevorwortet von Dr. **Rudelbach**. 464 S. Nürnberg, bei Raw, 1837. (2 Thlr.)

Dieses Werk eines auf den rechten Grund fußenden gelehrten Dänen ist durchweg so eigenthümlich und von andern Geschichtswerken so abweichend; es ist so darauf berechnet, von Seite zu Seite Widerspruch zu erwecken: daß es schon deshalb sehr interessant ist, dasselbe genauer kennen zu lernen. In seinem Vaterland hat es bei seinem ersten Erscheinen viel Aufsehen erregt, seitdem aber der Frucht nicht wenig getragen; möglicherweise kann es in Deutschland dasselbe Loos haben. Der Verfasser beleuchtet die Weltbegebenheiten und die „vielgepriesenen Heroen" der Geschichte mit der aufgeschlagenen Bibel in der Hand und, indem er die Geschichte mit dem zweischneidigen Schwerdt des göttlichen Worts berührt, kommt er zu Resultaten, welche in der Regel das directe Gegentheil der gewöhnlichen bilden. Er ist der Meinung, „daß für die höhere Bestimmung des Menschen die Geschichte unnütz wird, sobald sie nichts als einen Wirrwarr von Handlungen darlegt, daß aber zur Erreichung der Geschichtszwecke der gewöhnliche Pragmatismus der äußern Begebenheiten unzureichend sei, da deren Grund in einer Sinnes- und Denkungsart zu suchen, welche sich aus den moralischen und geistigen Verhältnissen der Individuen und Völker entwickele. Deshalb giebt er nur einen kurzen Ueberblick des Zeitlaufes im Ganzen, und verweilt besonders bei Winken und Andeutungen über den Flug des Geistes, über das Schicksal von dessen Körperhülle und über beider Wechselverhältniß. Er will damit den Doppelzweck erreichen, nachzuweisen 1) wie die Bibel über das urtheile, was man in den vergangenen Tagen Christenthum nannte, und daß das, was man in den jüngsten Zeiten vielfach für Christenthum ausgegeben habe, nichts anderes sei, als ein mit christlichen Federn geschmücktes Heidenthum; und 2) daß Kraft und Tugend, so wie Alles, was auf dem Papier für Adel des Menschengeschlechts ausgegeben worden, von der Zeit an verschwunden sei, von welcher an das alte, treuherzige, auf die Bibelworte ruhende Christenthum dahingeschwunden war." — Hiernach

erwartet man in dem Werke eine überwiegende Beachtung der geistigen — wissenschaftlichen und kirchlichen — Verhältnisse, und der Männer, welche zu deren Gestaltung am wirksamsten in guten oder schlechten Sinn beigetragen haben. Das Buch zerfällt in 5 Zeiträume, wovon die ersten vier (a. bis zur Sprachenverwirrung, b. bis Christus, c. bis Gregor VII., d. bis zur Reformation) nur 88 Seiten, der 5te dagegen (die lutherische Zeit, bis auf unsere Tage) den ganzen übrigen Theil des Werks füllen. In diesem 5ten Zeitraum, auf dessen Würdigung dem Verfasser Alles ankommt, so daß, wer damit im Reinen sei, leicht „rückwärts buchstabiren" könne, findet man namentlich eine Beleuchtung des Wesens und der Werke deutscher und fremder Dichter, Philosophen, Theologen, Pädagogen und Andere; z. B. Bengel, Schubert, Ernesti, Michaelis, Semler, Teller, Basedow, Götz, Gottsched, Bodmer, Haller, Hagedorn, Klopstock, Lessing, Wieland, Campe, Herder, Kant, J. v. Müller, Lavater, Pestalozzi, Fichte, Göthe, Schiller. — Da hört man aber ganz andere Worte, als die gewöhnlichen, über diese Männer, weil der Verfasser den unsterblichen Ruhm mit biblischer Strenge an den christlichen Glauben und an das christliche Leben bindet. — Leider ist die Uebersichtlichkeit des Werks durch den Plan des Verfassers etwas beeinträchtigt. *)

*) Hier kann ich eine Aeußerung nicht unterdrücken.

Das Christenthum ist der Kern und Stern der Geschichte der (darum mit Recht also genannten) christlichen Zeit. Aber die Geschichte des Christenthums ist nicht identisch mit der Weltgeschichte, sondern sie ist ein Zweig derselben. Wenn wir daher in dem geschichtlichen Unterricht der Volksschule jene zur Hauptsache machen, zum rothen Faden, an den wir das Uebrige anreihen, als Bei- und Zugabe (als Anhängsel), so geschieht es um der pädagogischen Zwecke des Elementarunterrichts willen, und wegen der Beschränktheit der Zeit und des Standpunktes unserer Schüler. Gott wolle uns aber vor der Einseitigkeit, die nicht bloß alle Begebenheiten der letzten achtzehn Jahrhunderte, sondern auch die ganze vorchristliche Zeit aus (sogenanntem) christlichem Standpunkte beurtheilt, in Gnaden bewahren! Gott wolle unsere Lehrer und unsere Schulen davor bewahren! Gott wolle uns vor der Richtung der oben citirten Schrift der Herren Grundtvig und Rudelbach bewahren! Welche furchtbare, in ihren Folgen schreckliche Einseitigkeit würde dann über uns kommen, welche schauderhafte Beengung des Lebens! Grundtvig betrachtet Alles, wie er sagt, aus dem christlichen Gesichtspunkte. Sein Christenthum ist aber das starre Lutherthum des 16ten Jahrhunderts, welches er für den dem Wesen des Christenthums vollkommen adäquaten Ausdruck hält. Der Bibel ergeht es wie der Weltgeschichte: Jeder trägt seine subjectiven Meinungen, wenn sie auch nichts weiter als pure Beschränktheit sind, in sie hinein und findet sie

a) Lehrer, welche sich nach recht vollständigen, gründlichen Darstellungen aus der Weltgeschichte umsehen, und denen an gleichmäßiger, ausführlicher Besprechung der Staats-, wie der Cultur- und Religionsverhältnisse in klarer, fließender Sprache gelegen ist, finden den empfehlenswerthesten Schatz in K. F. Becker's Weltgeschichte, herausgegeben von J. W. Löbell. Mit Fortsetzungen von Woltmann und K. A. Menzel. 14 Theile. 7te Ausgabe. Berlin, bei Dunker und Humblot, 1837 u. 38. 9 Thlr. 8 gGr.

b) Wer nach vollständiger Aufstellung der zahlreichen Einzelnheiten im politischen Leben der Staaten sucht, kann die Weltgeschichte für gebildete Leser von K. H. L. Pölitz, Professor, [4 Bände. 7te bis 1838 fortgesetzte Ausgabe. Leipzig, bei Hinrichs, 1837 u. 38. 5 Thlr. (Das Compendium desselben Verfassers für höhere Lehranstalten, 5te Auflage, 1835, 1 Thlr.; für Real- und Bürgerschulen, 4te Auflage, 1826, 12 gGr.)] und liebt er ein im Geiste von 1789 verfaßtes Werk, C. v. Rotteck's allgemeine Geschichte vom Anfang histori-

---

dann in derselben. Natürlich täuscht ein Solcher sich nur selbst, wenn er meint, der Maaßstab, an dem er die Dinge mißt, sei der christliche.

Das Werk hat in die Augen fallende Schwächen: der Verfasser ist eingenommen für die nordische als die grund-historische Natur, eingenommen für die Dänen, selbst für das Heidenthum derselben, das doch im Uebrigen überall verfolgt wird. Aber was wollen diese kleinen Fehler besagen gegen die verkehrten Richtungen, in die Grundtvig uns hinein treiben möchte! Sein Maaßstab ist seine starre Orthodoxie. Natürlich ergeht es der klassischen Literatur der Griechen und Römer schlecht; die ganze alte Geschichte wird an den Leisten der Moral gehalten. In der christlichen Zeit kommt alles Uebel vom Unglauben oder von dem unrechten Glauben her. Weil die Schweizer Reformirten die körperliche Gegenwart Christi im Abendmahle leugnen, so werden sie verdammt. Daraus entnehme man, mit welchem Zelotismus der Verfasser die neueste Geschichte und ihre Völker beurtheilen wird! Natürlich wird den Franzosen am ärgsten mitgespielt, und Napoleon ist nichts als ein Ungeheuer. Philosophische, poetische, oratorische Werke werden mit schneidender Schärfe abgethan; nicht nur die Werke von Bayle, Voltaire, Rousseau, Diderot u. s. w., sondern auch Shakspeare, Milton, Leibnitz, Lessing, Kant, Herder, Göthe u. A. Nicht ohne ernstes Studium ist der Verfasser an sein Werk gegangen; man erkennt auch gern den Ernst an, mit dem er die Nothwendigkeit eines streng religiösen Lebens schildert: aber sein zelotischer Eifer verdirbt dem Leser bald dieses Vergnügen und man kann sich eines unheimlich-peinlichen Gefühls nicht erwehren. Der Verfasser hat kein Auge für die unendlichen Fortschritte in den letzten drei Jahrhunderten, und die Vorsehung wird auf einem anderen Wege als dem seinigen die Erneuerung des Lebens bewirken. K. D.

scher Kenntniß bis auf unsere Zeiten (9 Bände, 12te Aufl., Freiburg, bei Herder, 1836, 5 Thlr.) benutzen.

c) Wer Uebersichtlichkeit und ein kraftvolles Wort vorzieht, greife zu Joh. v. Müller's: 24 Büchern allgemeiner Geschichten, besonders der europäischen Menschheit (Ausgabe vom Bruder des Verfassers, G. v. Müller, 3 Bände, Stuttgart, bei Cotta, 1832. 4 Thlr. 12 gGr.), oder zu seines Schülers, L. v. Dresch's Uebersicht der allgemeinen politischen Geschichte, besonders Europens. 3 Theile. Weimar, 1823. 8 Thlr. 12 gGr.

d) Wer geistreiche Auffassung der Geschichte vorzieht, wähle H. Ludens ideenreiche allgemeine Geschichte der Völker und Staaten. 3 Theile (Alterthum und Mittelalter). Jena, bei Frommann, 1824. 8 Thlr.

e) Genaue Verfolgung der Entwickelungsgeschichte der Lebensformen in Staat, Kirche und Haus bietet H. Leo's Lehrbuch der Universalgeschichte. Bis jetzt 1ster Band, 2ter Band, 3ter Band 1ste Abtheilung. Halle, bei Anton, 1835 — 37. 6 Thlr. 12 gGr.

f) Schlosser's, Fr. v. Raumer's, Heeren's, Beck's, Eichhorn's, Niebuhr's u. A. Werke sind vorzüglich Resultate gelehrter Forschung.

g) Minder umfangreich sind die Handbücher von K. v. Reinhard (4 Bände nebst Karte und synchronistischen Tabellen. Berlin, bei Schüppel, 1828 u. 29. 4 Thlr. 12 gGr.) und Straß (1ster bis 3ter Theil. Jena, bei Frommann, 1831 — 36. 6 Thlr.), so wie von Bauer und Welter; und die Lehrbücher von L. Wachler (5te Ausgabe. Breslau, bei Holäufer, 1828. 1 Thlr. 12 gGr.), Haacke (2 Theile. Mit geographischer Einleitung in die alte Geschichte. 5te Aufl. Stendal, 1834. 1 Thlr. 12 gGr.) u. A.

h) Für eine bildende historische Lectüre muß als ein bisher in seiner Art unübertroffenes Werk genannt werden: K. F. Lossius, moralische Bilderbibel. 5 Bände mit vielen trefflichen Kupfern (lauter gediegene Erzählungen aus der alten Geschichte bis zu des Apostel Johannes Tode), und dessen Fortsetzung: historischer Bildersaal oder Denkwürdigkeiten aus der neuen Geschichte, ein Lehr- und Lesebuch für gebildete Stände; ebenfalls mit vielen guten Kupfern. Von C. F. Schulze, Professor. Jetzt 6 Bände. Gotha, bei Perthes. 22 Thlr. 16 gGr.

i) Aehnliche Werke, wie die oben genannten von Lossius und Schulze sind von Baur (Denkwürdigkeiten aus der Menschen-, Völker- und Sittengeschichte alter und neuer Zeit. 12 Bände. Ulm, bei Stettin. 16 Thlr.), Jerrer (Weltgeschichte für Kinder. Mit Kupfern. 5te Auflage. 1833. 4 Thlr. und desselben Verfassers Er-

zählungen aus der wirklichen Welt. Mit colorirten Kupfern. 2 Bände. 1 Thlr. 16 gGr.) und Hold (Weltgeschichte für die Jugend, mit 70 colorirten Kupfern. 2 Theile. 1836. 2 Thlr. 24 gGr.)

IV. Geschichtstabellen.

1. Hauptbegebenheiten aus der Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte. Von G. G. Bredow. In 3 Tabellen. 7te vom Professor Stenzel durchgesehene Auflage. Altona, bei Hammerich, 1829. (6 gGr.)

Die Thatsachen sind als kurze, abgeschlossene Ganze neben die Jahreszahlen gestellt und auf dem Rande sind die Namen von Männern beigefügt, über welche man im ersten Unterricht weitläufiger reden kann. Bredow wollte nur wenig auf diese Tafeln stellen, um das Wichtigste den Kindern anschaulicher und dadurch behaltbarer zu machen. Die 3te Tafel (Neuere Geschichte) ist die reichhaltigste, und mögte den Kindern beim verlangten Auswendiglernen wohl zu schaffen machen.

2. Chronologischer Abriß der Weltgeschichte für den Jugendunterricht. Mit einer synchronistischen Tabelle der europäischen Staatengeschichte. Von Kohlrausch. 11te Auflage. Elberfeld, bei Büschler, 1837. (10 gGr.)

Außerdem, was Bredow's Tabellen enthalten, findet man hier Andeutungen aus der Culturgeschichte und Zerlegung des Inhalts in die gewöhnlichen Zeiträume der Weltgeschichte zu besserer Uebersicht.

Für den gewöhnlichen Jugendunterricht enthalten diese Tabellen fast zu viel. — Eigens zu diesem Abriß hat Oberlehrer Lorentz zu Cleve einen ausführlichern, guten Commentar herauszugeben angefangen: „Allgemeine Geschichte der Völker und ihrer Cultur. Nach Kohlrausch chronologischem Abriß." Bisher 2 Theile. Alterthum und Mittelalter. Elberfeld, bei Büschler, 1836 u. 37. 2 Thlr. 8 gGr.

3. Tafeln der Geschichte, enthaltend die Hauptmomente der äußeren, politischen Verhältnisse und des inneren geistigen Entwickelungsganges der Völker und Staaten alter und neuer Zeit. Mit colorirten Länder- und Völker-Colonnen in chronologisch-ethnographischer Ordnung. Vom Archivar Dr. Wehse. 60 Tafeln in Doppelfolio. I. Abtheilung. 36 Tafeln politischer Geschichte. II. Abtheilung. 24 Tafeln Culturgeschichte. — Bis 1835. Dresden, bei Grimmer, 1837. (5 Thlr.)

Sehr vollständig, aber für den Handgebrauch unbequem.

4. Gedächtnißtafeln der allgemeinen Geschichte, mit besonderer Rücksicht auf Deutschland und Preußen. Von Förster. Posen, bei Mittler. (1 Thlr. 12 gGr.)

5. Synchroniſtiſche Darſtellung der allgemeinen Geſchichte. Von Merleker. 12 Foliotabellen. Gumbinnen. (1 Thlr.)

6. Geographiſch-ſynchroniſtiſche Ueberſicht d. Weltgeſchichte. Von Th. Dielitz. Berlin, bei Dunker und Humblot. (3 gGr.)

7. Chronologiſch-tabellariſche Ueberſicht der Geſchichten der Staaten des Alterthums. Für Schulen. Von Jütz. Köln, bei Renard, 1834. (4 gGr.)

Wenig literariſche Andeutungen; ſynchroniſtiſch.

8. Chronologiſch geordneter Ueberblick der deutſchen Geſchichte. Von G. W. K. Kochner. Nürnberg, bei Schrag, 1837. (12 gGr.)

Bis 1815; ähnlich dem „Abriß" von Kohlrauſch.

9. Preußiſch-brandenburgiſche Geſchichte in 5 Tabellen. Für Bürgerſchulen. Danzig, bei Gerhard, 1828. (10 gGr.); oder für höhere Bürgerſchulen in 10 Tabellen. (18 gGr.)

10. Synchroniſtiſche Tafeln der Kirchengeſchichte. Von Profeſſor Bater. Bis auf die neueſte Zeit fortgeſetzt von Profeſſor Thilo. 6te Auflage. Halle, Waiſenhaus, 1833. (1 Thlr. 12 gGr.)

Sind nicht zur populären Ueberſicht beſtimmt. Daſſelbe gilt von den Tafeln in Dr. Neander's „allgemeine Geſchichte der chriſtlichen Religion und Kirche."

V. Charten. *)

1. Charte des heiligen Landes. Für Bürger- und Landſchulen. Von Möller. 4te Ausgabe. Eſſen, bei Bädeker, 1832. (12 gGr.)

In der Terrainzeichnung nicht ſehr genau, doch nicht überladen.

2. Wandcharte von Paläſtina. Von Ernſt. 9 Blätter. Breslau. (1 Thlr. 8 gGr.) Nebſt kleinem Commentar.

Die Gebirgszeichnung beeinträchtigt eine leichte Auffaſſung der Bodenbildung. Die Namen ſind ganz klein ausgeſchrieben. Die Lithographie iſt nicht vorzüglich.

3. Wandcharte des heiligen Landes. Von Brüm. 4 Blätter. gr. Fol. Baſel, bei Schneider. (16 gGr.)

*) Die Wand- und Handcharten, größeren und kleineren Atlanten von Stieler, K. v. L. (Lilienſtern), Streit, Schmidt, Glaſer, Weiland, C. V. Hoffmann, Stülpnagel, Krümmer, Reymann u. A, aus den Cottaſchen, Winkelmannſchen, Mazzuchiſchen u. a. Inſtituten können beim Unterricht in der neuern Geſchichte mit Nutzen gebraucht werden.

Zu den besten Handcharten von Palästina gehören die von Klöden und die von Grimm. Letztere, nach welcher Krause eine Wandcharte geliefert hat, ist für den gewöhnlichen Gebrauch überreich mit Angaben bedacht. Sie wurde zu C. Ritter's Vorlesungen gearbeitet, unter desselben persönlicher Leitung.

4. Wandcharte der biblischen Geographie. Mit Bezug auf die biblische Geographie. Von Ernst. 9 Blätter. Breslau, bei Grüson. (1 Thlr. 12 gGr.)

Stellt die Länder, welche zum mittelländischen Meersbecken gehören, dar. — Eine ähnliche Karte rührt von Zerrenner her, durch A. Platt ausgeführt. Magdeburg, bei Wagner. 8 gGr.

---

5. Bibel-Atlas. Gezeichnet von C. F. Weiland, mit erläuterndem Text von C. Ackermann. Weimar. 1832. (1 Thlr. 6 gGr.)

11 Charten und 1 Plan von Jerusalem, in 4to, also für den Handgebrauch. Die Chärtchen sind sehr sauber gezeichnet und stellen Palästina in verschiedenen Eintheilungen, mit Reiserouten u. dergl. dar. Die Erläuterungen sind gelehrt.

6. Geschichtscharten zum Schulgebrauch. In 6 Folio-Blätter. Von R. v. K. (Kiliensiern). Berlin. 1826. (1 Thlr.)

Mit großer Sauberkeit und Genauigkeit gezeichnet, ohne Randbemerkungen, wie sie der ältere historische Schulatlas aus Weimar (1820. 3 Thlr. 6 gGr.) im Uebermaaß enthält.

7. Historisch-geographischer Atlas zu den allgemeinen Geschichtswerken von C. v. Rotteck, Pölitz und Becker. In 40 colorirten Charten. Von Jul. Löwenberg. Freiburg, bei Herder, 1837. (5 Thlr.)

Das neueste, vollständigste kartographische Werk dieser Art. Auf 10 Uebersichtskarten wird ein Gesammtbild der Schicksale der Staaten, vorzüglich Deutschlands, Frankreichs, Italiens, Oesterreichs, Preußens, Polens und Rußlands, nach den 10 Epochen der Weltgeschichte, und auf 30 Specialcharten mit eingeschriebenen Daten und Randbemerkungen das Wichtigste aus der Geschichte der einzelnen Staaten dargestellt.

8. Weltgeschichte in 36 Tabellen, mit einem historischen Atlas von 17 Charten. Von Kruse. 5te Aufl. 1834. (13 Thlr. 16 gGr.)

9. Historischer Atlas. 17 Karten. Von Rupp. Königsberg, bei Borntträger, 1837. (1 Thlr. 4 gGr.)

Schlechte Lithographie. Inhalt recht gut; lateinische Namen.

Zur Erläuterung der alten Geschichte dienen die Schulatlanten der alten Welt von Graff (15 Blätter; Halle, 1 Thlr. 20 gGr.), Sickler (3te Aufl., Cassel, 1 Thlr. 16 gGr.), Stieler (Gotha, 1 Thlr.), Lohse (mit mnemonischen Tabellen zum Gebrauch vor dem eigentlichen Geschichtsunterricht, Altona, 21 gGr.), Vieth und Funke (6te Aufl., Weimar, 1828, 1 Thlr. 12 gGr. 14 Charten mit Geschichtstabellen und Anmerkungen) u. A.

Größere Atlanten der alten Welt sind von Arrowsmith (26 Blätter mit Index. London, 1829, 5 Thlr.) und d'Anville.

Anhang.

Bemittelten Lehrern kann man als sehr brauchbare, den Unterricht belebende Hülfsmittel noch empfehlen:

1. Die Geschichte des Reiches Gottes nach der heiligen Schrift; in Bildern von W. v. Kügelgen. Mit andeutendem Text von Dr. F. C. Krummacher. Bis jetzt 3 Hefte, jedes mit 7 Kupfertafeln. Essen, bei Bädeker, 1831 — 35. (3 Thlr.)

Die in bloßen Umrissen dargestellten alttestamentlichen Scenen sind sehr zart gearbeitet und mit sinnreichen Arabesken umgeben. Der erläuternde Text enthält, außer der Geschichte, noch Winke über deren Anwendung.

2. Historisch-chronologische Gallerie, oder Portrait-Sammlung der berühmtesten Männer aller Zeiten und Völker, enthaltend in 24 großen Kupfertafeln an 1500 ächte Protraite, nach Jahrhunderten geordnet; nebst erläuterndem Text; für Geschichtsfreunde und besonders für die Jugend zum leichtern Erlernen und Behalten der Geschichte und Chronologie. Von P. C. Dethier. Köln, bei Schlösser, 1832. (8 Thlr.)

Sehr saubere, Medaillon-ähnliche Miniatur-Portraits in bloßen Umrissen. Jede Tafel ist in 100 Felder getheilt für die einzelnen Jahre jedes Jahrhunderts. Viele Felder enthalten kein Portrait, viele dagegen 2 — 4 Portraits neben einander. Die nur ganz kurzen Erläuterungen, in welchen zum Theil höchst interessante Notizen vorkommen, bilden ein besonderes Quartheft.

X.

Der Unterricht in der Naturgeschichte.

I. Zweck und Werth des Unterrichts in der Naturgeschichte.

Der Unterricht in der Naturgeschichte hat einen doppelten Zweck, er soll 1) das Kind bekannt machen mit den Naturgegenständen, und 2) seine allgemeine Bildung befördern.

Der Mensch steht fortwährend mit den Naturkörpern in genauer Beziehung, und erfährt täglich und stündlich ihren Einfluß. Eine genaue Kenntniß derselben ist daher für ihn von größter Wichtigkeit, zumal, da er erst durch Sinn und Verstand lernen muß, was das Thier durch den Instinkt weiß, — das Nützliche vom Schädlichen, das Brauchbare vom Unbrauchbaren zu unterscheiden. Der größere oder geringere Wohlstand der Völker wird hauptsächlich durch Kenntniß und richtige Benutzung der Naturkörper begründet, wozu unsere Zeit die unwidersprechlichsten Belege liefert. Das Kind muß daher, soll es anders für das Leben gebildet werden, in der Schule eine möglichst große Summe von Naturkenntnissen sich erwerben und einen solchen Grund legen, der ein späteres Fortschreiten nicht nur möglich macht, sondern erleichtert.

Aber die bloße Brauchbarkeit sichert der Naturgeschichte noch keinen Ehrenplatz in der Reihe der übrigen Unterrichtsgegenstände; wenn nicht der bildende Einfluß hinzu käme, den sie, zweckmäßig betrieben, auf den ganzen Menschen ausübt. Behandelt man die Naturgeschichte so, daß dadurch fortwährend die Selbstthätigkeit des Schülers angeregt wird, so bildet sie nicht nur die Sinne, als Körperkräfte betrachtet, sondern übt vorzüglich das Anschauungsvermögen. Bildung der Sinne und des Anschauungsvermögens gehört mit zu den wesentlichsten Aufgaben der Volksschule, wie der unteren Klassen der Gelehrtenschulen, weil davon hauptsächlich das glückliche Fortschreiten aller verstandesmäßigen Erkenntniß abhängt; wo sie vernachlässigt wird,

da zeigen die Kinder noch in spätern Jahren große Unbeholfenheit im Beobachten und Auffassen und Unklarheit in den Vorstellungen. Erfolgreich kann diese Bildung durch nichts Anderes, als durch unmittelbare Anschauungen, namentlich die des Gesichts, vermittelt werden. Kein Unterrichtsgegenstand giebt aber die Anschauungen so unmittelbar, so anhaltend und in solcher Fülle und Mannigfaltigkeit, als gerade die Naturgeschichte, die sich ja fortwährend mit dem Sinnlichen beschäftigt. Sie ist daher recht eigentlich der Gegenstand, welcher vorzugsweise die Bildung der Sinne und des Anschauungsvermögens zum Ziele hat, und darum für die Volksschule und die unteren Klassen aller allgemeinen Bildungsanstalten unentbehrlich.

Der naturgeschichtliche Unterricht erweist sich jedoch nicht bloß für die Sinne und das Anschauungsvermögen bildend, sondern auch für die übrigen Geisteskräfte. Jeden Augenblick müssen Namen und Merkmale eingeprägt, letztere zu Begriffen vereinigt, diese zu einem höheren Begriffe zusammengefaßt und, besonders auf den höheren Stufen, die Gesetze aufgesucht werden, nach denen die mannigfachen, bewundernswürdigen Bildungen und Lebensverrichtungen der Geschöpfe erfolgen. Das Alles erwecket in dem Schüler ein so frohes, frisches und freies Geistesleben, wie es kaum noch ein anderer Unterrichtsgegenstand hervorzurufen vermag, und wir müssen darum der Naturgeschichte für alle Bildungsstufen einen großen Werth zugestehen.

Doch der Werth und die Bedeutsamkeit der Naturgeschichte steigt noch. Wir wollen mehr als kluge Weltkinder, wir wollen Kinder Gottes bilden, wollen den Geist vom Geschöpf auf den Schöpfer hinlenken, wollen das Bild des weisen Gesetzgebers, des allmächtigen Bildners und Erhalters, des milden Versorgers in des Kindes Seele erwecken und dadurch sein Herz zur Freude, seinen Mund zum Lobe öffnen. Das ist die schönste Frucht der Naturkenntniß, wie es auch Göthe treffend ausspricht:

„Was hieße wohl die Natur ergründen?
Gott eben so außen als innen finden."

Um aber die Naturgeschichte zu einer Quelle wahrer, innerer Gottesfurcht zu erheben, darf man nicht bei oberflächlicher Betrachtung der Naturkörper, oder gar bei leeren Deklamationen über Gottes Allmacht, Weisheit und Güte stehen bleiben, sondern muß die Kinder möglichst genau mit dem innern Bau und der Natur der Geschöpfe bekannt machen, und sie zur Auffassung des Weltganzen anleiten. Dann werden sie von selbst die Schöpfung für ein unübertreffbares Meisterwerk halten und von Bewunderung gegen den Urheber und Erhalter derselben erfüllt werden.

II. Methodische Grundsätze und Regeln für die Behandlung des Unterrichts in der Naturgeschichte.

1. Unterrichte anschaulich.

Dieser Grundsatz, dessen Wichtigkeit für alle Unterrichtsgegenstände anerkannt wird, fordert für die Naturgeschichte zunächst, daß man dem Schüler die Naturkörper wirklich vorführe. Diese Forderung ist eben so natürlich als unerlaßlich, wenn die oben angegebenen Zwecke des naturgeschichtlichen Unterrichts erreicht werden sollen. Deß ungeachtet wird ihr oft nicht Genüge geleistet; nicht selten begnügt man sich damit, dem Schüler Beschreibungen von Naturkörpern mitzutheilen, wie sie die weit verbreiteten Handbücher der Naturgeschichte von Stein, Löhr, Wilmsen u. A. liefern, und hebt, um das auf diese Weise bald verschwindende Interesse am Unterricht rege zu halten, vorzugsweise das Wundersame und Mährchenhafte heraus, wie weiland Claudius Aelianus in seinen 17 Büchern über die Natur. Der Grund hiervon liegt hauptsächlich darin, daß die meisten Lehrer die Naturkörper selbst nicht kennen, ungeachtet sie Manches von ihnen wissen. Denn die Fälle, in welchen Bequemlichkeit, oder falsche Vertheilung des Stoffes, oder unrichtige Ansichten die Ursache dieses fehlerhaften Verfahrens sind, gehören doch gewiß zu den seltenern. Bei der allgemeinen Anerkennung, welche die Naturgeschichte jetzt überall findet, steht wohl zu hoffen, daß jenes Haupthinderniß bald beseitigt werden wird, besonders wenn die Seminare hierin das Nöthige leisten.

Um für jede Naturgeschichtsstunde die erforderlichen Materialien herbeischaffen zu können, ist es nothwendig, daß man beim Unterricht auf die Jahreszeit Rücksicht nehme, also im Sommer vorzüglich Pflanzen- und Insektenkunde treibe, im Winter dagegen Mineralien und solche Thiere behandle, die ihrer Größe halber nicht in die Klasse gebracht, oder aus andern Gründen nur in einzelnen Exemplaren aufbewahrt werden können. Dadurch erleichtert man sich die Sache sehr. Kann man sich aber selbst beim besten Willen nicht in den Besitz von Naturkörpern setzen, so bediene man sich wenigstens guter Abbildungen. Denn entbehrt der Unterricht aller Anschauung, so wird er ein leerer, tödtender Wortkram, und zwar um so mehr, je weniger Naturgegenstände das Kind überhaupt kennt. Beim ersten Unterricht wird man übrigens nie nöthig haben, zu Abbildungen seine Zuflucht zu nehmen; denn dafür liefert auch die ärmste Gegend ausreichenden Stoff.

Bei dem Vorzeigen von Naturkörpern hat man besonders darauf zu achten, daß sie den Sinnen des Kindes so nahe als möglich gebracht und so lange aufmerksam betrachtet werden, bis seine Seele ein

vollständiges Bild davon erhalten hat. Es müssen daher wenigstens 2 — 3 Kinder ein Exemplar jedes, nicht sehr großen Gegenstandes vor sich haben. Ist dies nicht ausführbar, so lasse man die Kinder in größere Gruppen zusammentreten und durch eins derselben den Gegenstand so halten, daß ihn Alle gut sehen können. Hat man mehrere Gegenstände (Arten) nur in 1 oder 2 Exemplaren, was gewiß nicht selten der Fall sein wird, so thut man wohl, von diesen gleich so viel zum Anschauen zu vertheilen, daß jede der erwähnten größern Schülergruppen eine erhält. Sind dann nach und nach alle diese Gegenstände von sämmtlichen Schülern betrachtet worden, so werden sie eingesammelt und nun einzeln durchgenommen, wobei sich der Lehrer so zu stellen sucht, daß der vorgezeigte Gegenstand von allen Schülern möglichst genau gesehen werden kann.

Auf ähnliche Weise können die Wiederholungen angestellt werden, welche eine Erneuerung der früher gehabten Vorstellungen bezwecken.

Der oben aufgestellte Grundsatz verlangt aber nicht nur, daß man beim Unterricht stets die Naturkörper vorliegen habe, sondern daß man überhaupt vom Anschaulichen ausgehe und von da zum Begrifflichen fortschreite.

In der Naturgeschichte, wie überall, sind nur die Einzeldinge anschaulich: die Individuen, welche, naturwissenschaftlich ausgedrückt, Arten darstellen; die Gattungen, Familien, Ordnungen, Klassen und Reiche sind nichts weiter als Begriffe, welche der Mensch aufgestellt hat, um eine Uebersicht zu gewinnen und seinem Gedächtniß zu Hülfe zu kommen. Wollen wir daher anschaulich unterrichten, so müssen wir nothwendig mit jenen beginnen und nach und nach durch Abstraction und Reflexion zu diesen übergehen; nicht aber umgekehrt.

Ganz falsch würde man mich jedoch verstehen, wenn man meinte, ich wolle den Unterricht mit Auffassung der Artkennzeichen oder Unterscheidung der Arten begonnen wissen; ich bemerke im Gegentheil, daß hiervon aus nahe liegenden Gründen auf der ersten Unterrichtsstufe durchaus nicht die Rede sein kann und darf, sondern daß es der Schüler hier lediglich mit allseitiger Betrachtung von Einzelwesen zu thun hat, und zwar in der Absicht, um sie kennen zu lernen, um sich die richtige Benennung ihrer Theile zu merken, um seine Sinne, sein Anschauungsvermögen, seine Beobachtungsgabe u. s. w. daran zu üben und späterhin diejenigen allgemeinen Begriffe daraus abzuleiten, zu deren selbstständiger Aufstellung er durch allmählige Entwickelung seiner Geisteskräfte befähigt wird.

Der Grundsatz, mit dem Anschaulichen zu beginnen, von ihm auszugehen, Alles auf unmittelbar Erkanntes zu beziehen, gilt übrigens nicht bloß für den ersten naturgeschichtlichen Unterricht, sondern für alle

Stufen. Alles, was gefunden, festgestellt werden soll, muß auf unmittelbare Wahrnehmung fußen.

2. Beginne mit dem Nahen und Bekannten und schließe daran das Ferne und Unbekannte!

Diese Regel muß in Betreff der Naturgeschichte räumlich genommen, also auf die nächste Umgebung des Kindes bezogen werden. Nahe und bekannt sind dem Kinde durchschnittlich nur die Hausthiere und solche, die sich überall in Menge finden, wie Mäuse, Ratten, Hasen, Krähen, Sperlinge; dann die Kultur- und gemeinen Zierpflanzen, so wie solche, welche auf allen Wiesen, unter dem Getreide u. s. w. häufig wachsen; endlich das Salz, die bekanntesten Metalle, der Töpferthon, die Braunkohle u. A. Mit ihnen muß daher der Unterricht beginnen, nicht aber mit den Affen, dem indischen Blumenrohr, dem Diamant u. s. w. Wer seinem Unterricht systematische Lehrbücher zu Grunde legt, verfällt leicht in Widernatürlichkeiten, und verstößt dann zugleich gegen die Regel: unterrichte anschaulich.

3. Schreite vom Leichteren zum Schwereren fort!

Obwohl diese Regel allgemeine Gültigkeit auf dem Gebiete des Unterrichts hat, so wird doch in der Naturgeschichte sehr häufig dagegen gefehlt, weil man sich nicht recht klar macht, was hier das Leichteste sei. Um hierüber auf's Reine zu kommen, muß man die Entwickelung des kindlichen Geistes beobachten und zusehen, was derselbe zuerst und leicht auffaßt und was später und schwerer.

Der sich entwickelnde Geist aber beginnt, wie die Erfahrung lehrt, und im ersten Theile dieser Schrift, bei Aufstellung der „Regeln für den Unterricht in Betreff des Schülers" auseinander gesetzt ist, mit der Auffassung von Einzelwesen und erhebt sich erst später zu einfacheren Vorstellungen, zu allgemeineren und höheren, zu Begriffen und so fort, endlich zu den allgemeinsten und einfachsten Vorstellungen. Mit dem Individuellen muß daher überall begonnen werden.

Die Naturkörper sind untereinander sehr verschieden; sie sind mehr und weniger einfach und zusammengesetzt. Es fragt sich daher: welche derselben faßt das Kind am leichtesten auf? Offenbar diejenigen, welche die bestimmtesten, am deutlichsten ausgeprägten Gestalten haben, d. h. die höheren Thiere und Pflanzen, und aus dem Mineralreiche die einfachen Krystalle, wenn sie nicht zu klein sind und sich dadurch dem Auge entziehen. Mit ihnen beginne man daher den Unterricht; nicht aber mit den Infusorien, Cryptogamen u. s. w., wie es wohl zuweilen geschieht.

4. Erstrebe überall den formalen und materialen Zweck zugleich, laß aber stets den ersteren vorherrschen!

Es ist gut und sogar sehr nothwendig, daß das Kind frühzeitig bekannt werde mit den Naturkörpern, welche einen wohlthätigen oder nachtheiligen Einfluß auf sein leibliches Wohl ausüben; aber geübte Sinne, scharfe Beobachtungsgabe, Gewandtheit im Denken, Sprechen, richtigen Ordnen und Classificiren von Gegenständen u. s. w. haben größern Werth und müssen darum vorzugsweise angestrebt werden. In der Naturgeschichte geschieht dies durch genaues Betrachten, Beschreiben, Vergleichen, Unterscheiden, planmäßiges Sondern und Zusammenstellen der Gegenstände, durch anschauliche Entwickelung aller vorkommenden Begriffe und durch richtiges Erkennen der Lebensverrichtungen und der Gesetze, nach welchen sie mit Nothwendigkeit erfolgen. Hierauf muß also beim Unterricht vorzugsweise das Augenmerk gerichtet werden.

Am sichersten wird der formale Zweck des Unterrichts erreicht, wenn man den Schüler überall zur Selbstthätigkeit veranlaßt. Was an den Naturkörpern durch die Sinne wahrgenommen werden kann, muß er durchaus selbst auffinden und in passenden Ausdrücken beschreiben; das Aufstellen von Art-, Gattungs-, Familien-, Ordnungs- und Klassenkennzeichen, das Aneinanderreihen der größern Gruppen zu einem System, das Beobachten der Lebensverrichtungen in den Organismen, das Aufsuchen der Gesetze, nach welchen dieselben und viele andere Erscheinungen erfolgen, muß, so viel nur immer möglich, allein sein Werk sein. Der Lehrer hat die Thätigkeit nur zu veranlassen und zu leiten, und sich auf Mittheilung desjenigen zu beschränken, was nicht vom Schüler aufgefunden werden kann, z. B. den Nutzen und Schaden eines Naturkörpers. Ein solcher Unterricht ist ein geistbildender Unterricht.

5. Vertheile den Stoff auf zweckmäßige Weise!

In Schulen mit mehreren Klassen pflegt der naturgeschichtliche Stoff gewöhnlich so vertheilt zu werden, daß in der untersten die Thierkunde, in der nächstfolgenden die Pflanzenkunde und in einer noch höheren die Mineralogie vorkommt. Diese Vertheilung erscheint auf den ersten Anblick natürlich zu sein, ist aber in der That verwerflich, weil sie 1) eine gleichmäßige Behandlung des Stoffes in allen Klassen nothwendig und an die Schüler der untern Klassen Anforderungen macht, welchen sie nicht gewachsen sind; 2) keine Gelegenheit zum gründlichen Wiederholen des früher Erlernten darbietet, und 3) bei solchen Schülern, die entweder gleich in eine höhere Klasse eintreten, oder aus einer niederen in's bürgerliche Leben übergehen, Lücken veranlaßt, die sie nicht auszufüllen im Stande sind.

Diese nicht unbedeutenden Nachtheile werden sämmtlich vermieden, sobald man den formalen Zweck des Unterrichts vorherrschen läßt. Hiernach muß mit der Auffassung von Einzelwesen und den allgemeinsten, gröbsten Unterschieden derselben begonnen und nach und nach zu dem Vergleichen verwandter Arten, Gattungen, Familien u. s. w. bis zum System und endlich zum inneren Bau und den Lebensverrichtungen der Organismen fortgeschritten werden, wie es in dem Lehrgange geschieht, der auf den nachfolgenden Seiten mitgetheilt ist.

6. Vertheile und ordne den Stoff so, daß (wo es nur möglich ist) auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt!

Dieser Grundsatz läßt sich in der Naturgeschichte sehr gut durchführen, wenn man einen Gang einschlägt, wie der eben erwähnte. In demselben kommt z. B. die Rose auf allen vier Stufen vor. Auf der ersten Stufe lernt der Schüler die Haupttheile derselben kennen und beschreiben; auf der zweiten vergleicht er zwei oder drei Rosenarten mit einander, um ihre gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale aufzufinden; auf der dritten vergleicht er die Gattung Rose mit der Gattung Brombeere, Apfel u. a., um mit den Kennzeichen der Rosenblümler bekannt zu werden; auf der vierten endlich lernt er den innern Bau derselben kennen, wird über die Entstehung ihrer Stacheln, ihrer gefüllten Blumen u. A. belehrt. Auf dieselbe Weise werden fast alle übrigen Naturkörper behandelt, was, wie die Erfahrung lehrt, nicht nur die Liebe zur Naturkunde im Schüler außerordentlich belebt, sondern das Vergessen des früher Gelernten fast unmöglich macht. Zugleich wird dadurch dem oben angeführten Grundsatze, das Unbekannte an das Bekannte anzuschließen, auf das vollständigste genügt.

III. Lehrgang für den Unterricht in der Naturgeschichte.

Erster Kursus.

Arten.

1. Stoff.

a) Die gemeinsten Pflanzen (Phanerogamen) der Umgegend, mit Ausschluß der Gräser, der meisten Doldengewächse und Zusammengesetztblüthigen. Bei der Auswahl ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß jede der größern natürlichen Familien wo möglich durch eine Pflanze repräsentirt wird.

b) Die Hausthiere und andere häufig vorkommende Thiere der Umgegend. Die Auswahl ist so zu treffen, daß aus jeder Klasse einige Thiere vorkommen.

c) Die gemeinsten einfachen Mineralien.

Für gewöhnliche Volksschulen reichen 12 bis 20 Pflanzen, 25 bis 30 Thiere und 10 bis 15 Mineralien aus; können mehr durchgenommen werden, desto besser. *)

Der ganze Kursus ist, wie jeder der folgenden, auf 1 Jahr berechnet und beginnt am besten zu Ostern.

2. Zweck.

Durch diesen Kursus soll hauptsächlich angestrebt werden: 1) Kenntniß der gemeinsten Naturkörper in der nächsten Umgebung des Schülers; 2) richtiges Benennen und Beschreiben ihrer Theile; 3) Auffassen der allgemeinsten Unterschiede der Hauptformen aller drei Naturreiche; 4) Uebung der Sinne, des Anschauungsvermögens und anderer Geisteskräfte.

3. Behandlungsweise.

Jeder vorliegende Naturkörper wird zuerst, damit das Kind einen Gesammteindruck von ihm erhalte, einige Minuten lang still betrachtet und dann vom Lehrer benannt; hierauf läßt man bei Pflanzen und Thieren die Haupttheile zeigen und richtig benennen, und fordert die Schüler auf, alle Merkmale, welche sie mit ihren Sinnen wahrnehmen, anzugeben. Aus diesen einzelnen Angaben wird nach und nach eine ziemlich vollständige Beschreibung des Naturkörpers gebildet, welche von den fähigeren Schülern anfangs in der Schule, später aber zu Hause schriftlich wiederholt wird. Diese Aufgabe ist für die Kleinen leicht, sobald die Betrachtung der Naturkörper stets in einer bestimmten, unabänderlichen Ordnung vorgenommen wird.

Um das beim naturgeschichtlichen Unterricht so höchst nöthige Vergleichen der Naturkörper frühzeitig anzubahnen, ist es gut, von Zeit zu Zeit zwei Individuen desselben Naturkörpers in allen ihren Theilen vergleichen und das Uebereinstimmende auffinden zu lassen. Man bewerkstelligt dies am leichtesten dadurch, daß man von je zwei und zwei Schülern die Exemplare zusammenhalten läßt.

Die technischen Namen (Kunstausdrücke) werden den Schülern erst mitgetheilt, sobald sie die mit denselben bezeichneten Gegenstände kennen

*) „Ein Lehrer, der ein Meister der Methode ist, verarbeitet mit seinen Schülern in derselben Zeit den drei-, vier-, vielleicht zehnfachen Stoff, als ein unmethodisch verfahrender Schlendrianist.“

Diesterweg, im 13. B. der Rh. Bl. S. 297.

und im Stande sind, eine leidliche Erklärung derselben zu geben, vom elliptischen Blatte also z. B. zu sagen wissen, daß es am Grunde und an der Spitze zugerundet und dabei länger als breit sei.

Die Mittheilungen über Nutzen und Schaden der Naturprodukte dürfen auf dieser Stufe nur kurz sein, damit des Kindes unbefangene, reine Freude an der Natur nicht getrübt werde.

Sind eine Anzahl unter sich verwandter Naturkörper durchgenommen worden, z. B. mehrere Säugethiere, so werden diese mit einander verglichen, und sowohl ihre gemeinsamen, als auch ihre unterscheidenden Merkmale angegeben. Bei weiterem Vorrücken geschieht dies auch mit den größeren natürlichen Gruppen, z. B. den Vögeln und Säugethieren u. s. w., damit die Schüler allmählig die gröbsten Unterschiede derselben auffassen und eine allgemeine Uebersicht gewinnen. Bei den Pflanzen und Mineralien, wo nur wenige der größern Gruppen durch den ganzen Habitus so genau und leicht in die Augen fallend abgegrenzt sind, wie bei den Thieren, geben diese Vergleichungen nicht so bestimmte Resultate, müssen jedoch, ihres formalen Nutzens halber, und um die Schüler auf den Unterschied zwischen wesentlichen und unwesentlichen Merkmalen aufmerksam zu machen, angestellt werden. Zum Schluß des ganzen Kursus lasse man noch die allgemeinsten Unterschiede der drei Reiche angeben, wobei natürlich der Uebergänge eines Reiches in das andere nicht gedacht wird.

Zweiter Kursus.

Gattungen.

1. Stoff.

Der Stoff für diesen Kursus wird ebenfalls aus allen drei Reichen gewählt, und dabei vorzüglich dahin gesehen, daß solche Arten vorkommen, welche mit früher behandelten oder eben vorliegenden zu einer Gattung gehören. Anfangs ist es gut, nicht über zwei Arten auf einmal vorzunehmen; später können jedoch mit Nutzen 3 — 4 zugleich durchgenommen werden. Die Cryptogamen, die Strahlthiere, Eingeweidewürmer, Quallen, Pflanzen- und Infusionsthiere und die zusammengesetzten Mineralien bleiben am besten noch ganz weg; von den Gräsern, Doldengewächsen und Zusammengesetztblüthigen können aber einige Gattungen mit großen Blumen durchgenommen werden.

Die Zahl der durchzunehmenden Arten und Gattungen wird durch die Zeit bestimmt, welche dem Unterricht gewidmet werden kann.

2. Zweck.

Der Zweck dieser Stufe ist: 1) Erweiterung und festere Begründung aller bereits erlangten Kenntnisse; 2) Entwickelung der Begriffe

Gattung und Art; 3) Uebung der Sinne und Geisteskräfte durch Vergleichen verwandter Gegenstände.

3. Behandlungsweise.

Alle zur Betrachtung bestimmten Arten einer Gattung werden, so weit es irgend angeht, zugleich vorgelegt und benannt. Die Schüler suchen dann die gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale aller Theile derselben auf, scheiden dabei die wesentlichen Merkmale von den unwesentlichen, und geben hierauf die aus dieser Vergleichung sich ergebenden Kennzeichen der Gattung und der Arten an, wobei natürlich auf verwandte Gattungen und nicht vorliegende unbekannte Arten zunächst keine Rücksicht genommen wird. Nahe verwandte Gattungen werden entweder im Laufe des Unterrichts, oder zum Schluß eines Abschnittes mit einander verglichen und zu größeren Gruppen und Familien zusammengestellt. Dadurch wird die folgende Stufe zweckmäßig eingeleitet und Ordnung und Uebersicht in das Wissen gebracht; auch lernen die Kinder auf diese Weise die Gegenstände weit besser kennen, als durch isolirte Betrachtung. Die Uebungen im schriftlichen Wiederholen der Beschreibungen werden fleißig fortgesetzt und dabei vorzüglich die Art- und Gattungskennzeichen herausgestellt, um sie fleißig wiederholen zu können. Die Kunstausdrücke behandelt man am Schlusse eines jeden Reiches eben so, wie es für den ersten Kursus angegeben ist.

Dritter Kursus. *)

Natürliche Familien. Systemkunde.

1. Stoff.

Auch für diesen Kursus wird der Stoff aus allen drei Reichen genommen und dahin gesehen, daß die früher, ihrer Schwierigkeit halber, zurückgestellten Gattungen, so wie die wichtigsten ausländischen

*) Aus der bisherigen Darstellung springen die Eigenthümlichkeiten des von Lüben aufgestellten Fortschrittes, nach welchem seine Lehrschriften eingerichtet sind, in die Augen:

1. Beginnen mit der Betrachtung von Individuen;
2. Aufsuchen der Arten und ihrer Merkmale;
3. Gattungsmerkmale und Gattungen;
4. Familien, Klassen u. s. w.

Gegen 1. findet kein Einspruch mehr statt. Alle Naturlehrer ohne Ausnahme machen den Anfang mit dem Individuum. Ein sicheres Resultat der allgemeinen Forderung des anschaulichen, unmittelbaren Unterrichts.

Aber gegen den Fortschritt von 1. zu 2., 3., 4. u. s. w., kurz gegen den methodischen Lehrgang des Verfassers haben sich in der neuern

Naturkörper, mit vorkommen. Die Bekanntschaft mit den nützlichen und schädlichen Naturkörpern, Belehrung über den technischen Gebrauch derselben, über Vergiftung durch Pflanzen und Mineralien u. dergl. muß hier so vollständig erzielt werden, als nöthig ist.

Zeit Stimmen erhoben, sowohl in der Allgemeinen Schulzeitung, als in der lesenswerthen Schrift: „Die Naturgeschichte als Bildungsmittel, beleuchtet nach ihrem Werthe, Stoffe und der bei dem Unterricht in derselben anzuwendenden Methode u. s. w. Ein Hülfsbuch für Lehrer. Von J. H. Schulz, Oberlehrer ꝛc. Berlin, bei Hayn, 1837", als auch Herr Kützing in s. Naturgeschichte. Die Sache ist zu wichtig, um sie hier nicht anzudeuten.

Die Substanz der Einwendungen der Gegner möchte sich auf folgende reduciren: Die Merkmale, welche die Arten von einander scheiden und bestimmen, sind die feinsten, ihre Auffassung und Auffindung setzt ein geübtes Anschauungsvermögen voraus, was aber noch nicht da ist, sondern erst gebildet werden soll. Man muß vielmehr mit den am meisten in die Augen springenden Merkmalen, d. h. mit den Unterschieden der Reiche, dann der Klassen, dann der Familien u. s. w. beginnen und mit den Artunterschieden schließen. Versteht sich, überall mit vorliegenden charakteristischen Exemplaren. An ihnen müssen die generellen (nicht zu verwechseln mit abstrahirten) vor den speciellen Merkmalen aufgefaßt werden. So entsteht, nachdem das Anschauungsververmögen an einer Menge von Exemplaren unmittelbar geübt worden, wie Lüben es auch macht, eine der seinigen entgegengesetzte Anordnung. Das Verfahren stimmt mit dem eines Menschen, der in der Natur lebt, dessen Nachdenken aber nicht künstlich geleitet wird, überein. Er unterscheidet erst den Fisch vom Vogel, später den Fisch vom Fisch. — Die Männer, die so urtheilen, berufen sich darauf, daß man in andern Lehrgebieten, z. B. der Sprache, auch nicht anders verfahre. Zuerst Auffassung der Sätze, so verschieden sie auch unter sich sein mögen, als Sätze, ohne weitere Unterscheidung. Dann Haupt- und Nebensatz. Dann in Betreff des ersteren: Prädicativer, attributiver, objectiver Satz u. s. w.; also von der Betrachtung der allgemeinsten Merkmale aus, versteht sich an Individuen, fortschreitend zur Auffassung immer größerer Bestimmtheit durch einzelne, feinere Merkmalsunterschiede. — Die Bezeichnung dieser verschiedenen Lehrgänge mit Namen ist Nebensache. Lüben entwickelt die fort und fort allgemeineren Begriffe durch Abstraction; sein Verfahren ist analytisch. Die Gegner verfahren in so fern auch analytisch, als alle Merkmale in den zu Grund liegenden Individuen vorliegen; da aber die allmählig aufzufassenden feineren Merkmale von Anfang an nicht in den Vorstellungen der Schüler sind, so ist der Fortschritt in deren Gedankengang, also in der That synthetisch. Herr Schulz bezeichnet sie durch die umgekehrte Namengebung, ein Unterschied, der auf eine Confusion in den Begriffen Synthesis und Analysis hindeutet, auf welchen wir in der Abhandlung über den Unterricht in der Raumlehre zurückkommen werden.

2. Zweck.

Die Hauptzwecke dieser Stufe sind, außer den beim zweiten Kursus bereits angegebenen: 1) Entwickelung des Begriffes „natürliche Familie"; 2) Uebung im Ordnen und Klassificiren von Naturkörpern oder Systemkunde; 3) allgemeine Uebersicht der geographischen Verbreitung wichtiger Naturkörper.

3. Behandlungsweise.

Die Gattungen einer Familie werden auf ähnliche Weise mit einander verglichen, wie auf der vorigen Stufe die Arten; die gemeinsamen Merkmale bilden den Familiencharakter, die unterscheidenden den der Gattung. Beim Unterscheiden der Gattungen werden die Schüler angeleitet, tabellarische Uebersichten zu entwerfen. Die Gattungen werden nämlich nach wesentlichen, selbst aufzufindenden Merkmalen in mehrere Gruppen gebracht, und diese nach irgend einem andern Kennzeichen so lange in kleinere Abtheilungen zerlegt, bis man zu dem eigentlichen Unterscheidungsmerkmal der Gattung gelangt ist. Diese Uebung ist sehr bildend und wird von den geweckteren Schülern ungemein gern angestellt, wenn man sie frei arbeiten läßt. Unentbehrlich zu diesen Uebungen sind naturhistorische Sammlungen, nach natürlichen Familien geordnet; denn wollte man sich auf die Naturkörper beschränken, welche die Umgegend gerade in gut ausgebildeten Exemplaren darbietet, so würde man nur selten im Stande sein, auf einmal eine ganze Familie durchzunehmen, was doch hier die Hauptsache ist.

Sind die Kinder mit einer hinreichenden Anzahl Familien bekannt, so werden diejenigen eines Reiches, welche am nächsten mit einander verwandt sind, verglichen, zu größern Gruppen — Ordnungen und Klassen — vereinigt, und diese zuletzt zu einem System aneinander gereihet.

Die Wahl der beim Unterricht anzuwendenden Systeme — bekanntlich giebt es künstliche und natürliche — hängt zum Theil von dem Standpunkte der Schüler ab; für die Volksschule sind diejenigen die

---

Sollten sich diese gegnerischen Ansichten mehr und mehr befestigen, weil bewahrheiten, so ist Herrn Lüben, seinem Aufsatze und seinen Schriften nebst andern auch das Verdienst nicht abzusprechen, vielmehr anzuerkennen, daß er besonders die Frage nach der Methode in dem naturgeschichtlichen Unterricht angeregt und ventilirt hat.

Ob und in wie fern schon auf den ersten Stufen des naturhistorischen Unterrichts auf Anatomie und Physiologie Rücksicht zu nehmen sei, worüber neulich Dr. Ammermüller ein Wort gesprochen hat, müssen wir der weiteren Entwicklung der Sachkenner überlassen. Adhuc sub judice lis est. **K. D.**

besten, welche sich auf äußere, leicht wahrnehmbare Kennzeichen gründen, also die bequemste Anwendung gestatten. Dazu rechnen wir für die Mineralien und Pflanzen die bekannten Linné'schen, für die Thiere das Cuvier'sche, jedoch mit einigen Abänderungen. In höher stehenden Schulen kann man für die Mineralogie das System von Glocker oder Weiß befolgen und neben dem Linné'schen Pflanzensysteme sich noch des natürlichen von Jussieu bedienen.

Sind die Schüler im Zeichnen nach der Natur geübt, so werden sie angehalten, Zeichnungen (Umrisse, etwa mit der Rabenfeder nachgezogen) von den Repräsentanten der natürlichen Familien zu entwerfen und diese bei den Wiederholungen zu benutzen. Am besten geschieht dies anfangs in den Zeichenstunden, später zu Hause. Die Schüler thun dies gern und erlangen bald eine ziemliche Fertigkeit darin. Die Geübtesten können angeleitet werden, auf großen Bogen synoptische Uebersichten zu entwerfen, etwa in der Art, wie wir sie vom Hofrath L. Reichenbach und J. Achille Comte *) besitzen.

Vierter Kursus.

Innerer Bau und Natur der Geschöpfe.

1. Stoff.

a) Anthropologie.
b) Das Wichtigste über den inneren Bau und die Seelenthätigkeit der größeren Thiergruppen.
c) Das Wichtigste über den inneren Bau, über die chemischen Bestandtheile und das Leben der Pflanzen.
d) Das Wichtigste über die Grundstoffe der Mineralien.
e) Genaue Vergleichung der drei Naturreiche.

2. Zweck.

Die Hauptzwecke dieser Stufe sind: 1) Kenntniß des inneren Baues und der Natur der Geschöpfe; 2) Auffassen der Gesetze, nach welchen die Verrichtungen und die Bildung derselben erfolgt; 3) Einsicht in den Zusammenhang der gesammten Naturkörper.

3. Behandlungsweise.

Die Präparate, welche zu dieser Unterrichtsstufe erforderlich sind, **) werden von den Schülern zuerst einzeln betrachtet, und dann mit ein-

*) Höchst empfehlenswerth ist die aus dem Französischen übersetzte Physiologie von Comte.

**) S. die Vorrede zu meiner „Methodischen Anweisung zum Unterricht in der Thierkunde."

ander verglichen, wobei vorzüglich die mannigfachen, für die Eigenthümlichkeit des Geschöpfes erforderlichen Abänderungen ein und desselben Organs in Betracht zu ziehen und auf die Grundgestalt zurück zu führen sind. Für die gesammte Thierwelt dient in dieser Beziehung am besten der Bau unseres eigenen Körpers als Maaßstab. Von Zeit zu Zeit werden Thier- und Pflanzenzergliederungen *) vorgenommen, und, wenn es irgend sein kann, einige chemische Verbindungen vor den Augen der Kinder in ihre Grundstoffe zerlegt. Sehr wünschenswerth ist für viele hierher gehörige Beobachtungen der Gebrauch eines guten Vergrößerungsglases, da ein einziger Blick durch dasselbe mehr Aufschluß giebt und zur Erforschung der Natur anregt, als die besten Auseinandersetzungen und schönsten Abbildungen.

In einer, selbst gehobenen Volksschule wird sich für den Unterricht dieser Stufe nicht gar viel thun lassen; er darf jedoch in keinem Falle ganz unterbleiben, da er vorzugsweise geeignet ist, den Blick vom Geschöpf auf den Schöpfer hinzulenken. Ueberdies kommt es ja hier ebenfalls nicht auf die Menge der Beobachtungen an, sondern auf die Art und Weise, wie sie gemacht werden. Die Zergliederung eines einzigen Ochsenauges reicht vollkommen hin, den Schüler über die Beschaffenheit und Verrichtung des Sehorgans aller höhern Thiere zu belehren.

IV. Die vorzüglichsten Lehrmittel für den Unterricht in der Naturgeschichte.

Zu den Lehrmitteln für den naturgeschichtlichen Unterricht gehören Naturaliensammlungen, Abbildungen von Naturkörpern und Schriften.

A. Naturaliensammlungen.

Naturaliensammlungen für Volksschulen müssen sich aus mehrfachen Gründen auf das Nöthigste beschränken und hauptsächlich die Naturkörper der nächsten Umgegend in guten, vollständigen Exemplaren enthalten. **) Die Anordnung derselben wird, des leichtern Gebrauches

*) „Man muß die Natur selbst sehen und nicht den Umweg durch Bücher machen. Das Aufschneiden und Seciren der Thiere selbst entfernt den Ekel und instruirt am besten." Wolf.

**) S. die Vorrede zu meiner „Methodischen Anweisung zum Unterricht in der Thierkunde", wo angegeben ist, was gesammelt werden soll, und wie das Gesammelte aufzubewahren und zu ordnen ist.

halber, nach den Unterrichtsstufen gemacht, also aus allen drei Reichen dasjenige zusammengestellt, was für jeden Kursus gehört. Zur Aufbewahrung dient am besten ein Schrank mit Fächern und Schubkasten.

Wer schnell in den Besitz zweckmäßig eingerichteter Sammlungen zu kommen wünscht, oder noch Anfänger ist und keine Gelegenheit hat, sich die gefundenen Naturkörper benennen zu lassen, dem sind die nachstehenden zu empfehlen.

1. Mineraliensammlungen.

300 Stück Mineralien, die Stücke 1 □" groß, nebst Schränkchen 10 Thlr. Von A. L. Sack, Mineralog in Halle.

500 Stück Mineralien, die Stücke 2 □" groß, mit 500 Pappkästchen dazu, 20 Thlr. Von Demselben.

Größere Sammlungen, desgleichen schön gearbeitete Krystallmodelle von zweckmäßiger Größe, das Stück ungefähr 4 gGr., sind ebenfalls bei Hrn. Sack zu erhalten.

Kleinere Mineraliensammlungen kann man von Breslau aus durch die Redaction des Schulboten (Herr Oberlehrer Scholz) für 2 bis 3 Thlr. bekommen.

Auch in Heidelberg kann man durch das dortige Mineralien-Comptoir gute Sammlungen zu verschiedenen Preisen erhalten.

2. Pflanzensammlungen.

100 der bekanntesten Gift-, Arznei- und Futtergewächse, gesammelt von Fischer, Seminarlehrer in Neuzelle bei Frankfurt a. d. O. Preis 1 Thlr. 16 gGr. — Können durch den Buchhandel bezogen werden.

Gut gepreßte Pflanzen sind besonders bei Wiederholungen und auf der dritten Unterrichtsstufe sehr brauchbar und jedenfalls besser als Abbildungen. Man muß sie aber auf weißes Aktenpapier heften, weil sie sonst leicht zerbrechen und auch nicht so gut von größeren Schülergruppen gesehen werden können.

3. Thiersammlungen.

Die meisten Süßwasserfische Deutschlands in 16 — bis 20 Kasten, mit Glas und Goldrahmen, à 1 Thlr. 12 gGr., in gut präparirten, halben Häuten und auf Pappe geklebt, erscheinen bei dem Prosector Borsche in Berlin, Karlsstraße, Nr. 21.

Insektensammlungen, vorzüglich Käfer, das Hundert 1 Thlr., sind durch den Verfasser dieses Aufsatzes zu beziehen. Man kann Sammlungen von 100 bis 500 Stück erhalten. Die Auswahl ist so getroffen, daß jede natürliche Familie durch mehrere Gattungen repräsentirt ist. — Herr Dr. Bronn in Heidelberg liefert auch Käfersammlungen, Land- und Süßwasser-Conchylien.

B. Abbildungen.

Abbildungen sind vorzüglich für den Unterricht in der Thierkunde unentbehrlich; denn man kann ja beim besten Willen nicht alles hieher Gehörige sammeln, zweckmäßig präpariren und aufbewahren.

Unter den mir bekannten Abbildungen sind die „Neuen Wandtafeln der Naturgeschichte", Breslau, bei Fr. Hentze, für den Schulgebrauch die besten und wohlfeilsten. Sie enthalten auf 51 großen Blättern die bekanntesten in- und ausländischen Thiere aus allen Klassen, die botanische Kunstsprache und die schädlichsten Giftpflanzen Deutschlands in guten Lithographien und kosten schwarz 8 Thlr. 12 gGr., colorirt 17 Thlr. (Die Tafeln über die botanische Kunstsprache werden die meisten Volksschulen entbehren können.) Der sehr gut geschriebene, vorzüglich für Kinder bestimmte Text zu diesen Wandtafeln ist von dem rühmlichst bekannten Seminarlehrer Fischer in Neuzelle, und kostet auf ord. Papier 1 Thlr. 15 gGr.

Sehr brauchbar für den Unterricht in der Pflanzenkunde sind auch „Die Giftpflanzen Deutschlands" von A. Henry. Mit einem Vorworte von Dr. Nees von Esenbeck. Bonn, 1836. 8. (48 S. und 32 Tafeln, lithographirt und colorirt.) 2 Thlr. 8 gGr. Die Abbildungen sind ausnehmend schön und durch die beigefügten Zergliederungen der Blüthen- und Fruchttheile für Anfänger sehr belehrend.

C. Schriften.

1. Für den Lehrer.

a. Systematische Werke:

aa. Für alle drei Reiche.

1. Allgemeine Naturgeschichte für alle Stände. Von Professor Oken. Stuttgart, bei Hoffmann, 1833 — 37. (Bis jetzt — Sommer 1837 — sind 36 Lieferungen erschienen, von denen jede 5 gGr. kostet.)

Von diesem weit verbreiteten Werke ist bis jetzt der 1., 2. und 3. Band des Thierreiches, der Anfang (3 Hefte) des Mineralreiches und die 1. bis 4. und 6. Lieferung der Abbildungen erschienen. Der erste Band des Thierreiches enthält die Anatomie und Physiologie, die Classification und allgemeine Angaben über die Zahl und Verbreitung der Thiere; die zweite (in 3 Abtheilungen) die niederen Thiere, nämlich die Infusorien, Polypen, Quallen, Muscheln, Schnecken, Würmer, Krabben, Flügen (Insekten); der dritte die Fische und Amphibien. In den drei ersten Heften der Mineralogie sind die allgemeinen Eigenschaften und die erste Klasse der Mineralien, die Erden, abgehandelt. Von den bis jetzt erschienenen 51 Tafeln Abbildungen gehören die ersten

13 zur Anatomie, die folgenden stellen Thiere (von den Infusorien bis zu den Krabben) dar.

Der Verfasser beginnt seine Belehrungen über Thierkunde mit der Anatomie. Der Mensch wird von ihm als das „vollkommenste Thier", als „der Complex aller Thier-Organe" betrachtet und deshalb zu Grunde gelegt. Die Anatomie des menschlichen Körpers wird daher zuerst behandelt, und zwar mit großer Ausführlichkeit. Der ganze thierische Leib wird in Systeme und Organe geschieden. Die Systeme zerfallen in vegatative und animale, die Organe in Sinn- und Reproductions-Organe. Letztere sind in Bezug auf den Schulunterricht musterhaft behandelt. Nach Aufzählung und Beschreibung aller Körpertheile geht der Verfasser zur Entwickelung derselben über, worunter er sowohl die Entstehung der thierischen Gewebe, Systeme und Organe überhaupt, als auch in dem sich im Ey bildenden Individuum begreift. Dieser Abschnitt ist äußerst interessant und der Hauptsache nach durchaus neu. Hierauf spricht der Verfasser von der Bedeutung der Theile, und versteht darunter ihr Verhältniß zu ihrer Urquelle und zu ihrem Ziel. Es werden hier die Gesetze aufgestellt, durch welche die Substanz, das Gewebe, die Gestalt, die Zahl und die Lage der Theile bestimmt wird. Eine völlig neue Wissenschaft, von der ihr Begründer sagt, sie könnte „philosophische Anatomie" genannt werden. Das Verständniß derselben setzt genaue anatomische Kenntnisse voraus, bringt aber eine bisher kaum geahnete Harmonie in die mannigfaltigen Formen des Thierreichs. In dem folgenden Abschnitte behandelt der Verfasser die Physiologie oder Naturlehre. Das Materielle bleibt daher von jetzt an ganz aus dem Spiele; es werden nur die Verrichtungen desselben, das Leben mit seinen Aeußerungen und Producten untersucht, verglichen und erklärt. Man erhält hier Aufschluß über die wichtigsten Erscheinungen des thierischen Lebens: über Ernährung, Verdauung, Athmung, Kreislauf, über die Verrichtungen des Knochen-, Muskel- und Nerven-Systems, der Sinn- und Reproductions-Organe, über Mitgefühl und Mitleiden, Leidenschaften, Instinkt, Temperament u. s. w. Manche Hypothese aus älterer Zeit wird hier widerlegt und viel Neues und Eigenthümliches aufgestellt. Offenbar ist dieser Theil der schwierigste und höchste der ganzen Naturgeschichte.

Nun erst ist von den Thieren die Rede, und zwar in der Art, daß die Organe und Systeme derselben mit den menschlichen verglichen werden. Der Mensch bleibt also überall Maaßstab und Ideal des Thiers. Im Allgemeinen wird die Ordnung befolgt, wie bei der Anatomie des Menschen, der Verfasser spricht also zuerst von den Systemen, dann von den Organen, und zuletzt von der Verbindung der Systeme und Organe. Hieran schließt sich die Klassification der Thiere. Die

seit Jahrhunderten — von Aristoteles bis auf Cuvier und Latreille — aufgestellten Systeme werden mitgetheilt und beurtheilt. Es ist interessant, zu sehen, wie die Wissenschaft in dieser Beziehung nach und nach fortgeschritten ist, wie die Systeme immer verwickelter und künstlicher geworden sind, und erst in der neuesten Zeit, nachdem man die gesetzliche Entwickelung der Natur erkannt hat, den natürlichen haben weichen müssen. Unser Verfasser gründet, wie aus seinen früheren Schriften genugsam bekannt ist, sein System auf den innern Bau der Thiere, auf die stufenweise Entwickelung der Systeme und Organe des Thierleibes. Er betrachtet das ganze Thierreich als die allmählige Entwickelung und selbstständige Darstellung der Organe des höchsten Thieres oder des Menschen, und zerfällt es daher in so viele Stufen, Klassen, Ordnungen, Zünfte und Geschlechter, als im Menschen anatomische Systeme, Organe und Abstufungen vorkommen. Hiernach erhält er 13 Klassen: Magenthiere, Darmthiere, Saugaderthiere, zweiohrige Aderthiere, zweiherzige Aderthiere, Fellthiere, Kiementhiere, Drosselthiere, Knochenthiere, Muskelthiere, Nerventhiere und Sinnenthiere. Die verwandten Klassen werden wieder zu höhern Abtheilungen vereinigt, welche den Namen Kreise führen, und diese zu noch höhern, welche Länder heißen. So sinnig auch alle diese Benennungen sind, so werden sie doch sicher die Annahme des Systemes etwas erschweren.

Der zweite Band des Thierreichs ist 1845 Seiten stark, und behandelt, wie schon bemerkt wurde, die besondere Naturgeschichte der niederen Thiere. Die Infusorien machen den Anfang, die Käfer den Schluß. Ueberall wird vom Allgemeinen zum Besonderen fortgeschritten, also von den Ländern zu den Kreisen, von diesen zu den Klassen, Zünften, Sippschaften, Gattungen u. s. w. und stets das Wichtigste und Interessanteste gebührend hervor gehoben. Am vorzüglichsten ist durchgängig die Darstellung des Allgemeinen; in den Beschreibungen der einzelnen Arten (der Verfasser nennt sie Gattungen) vermißt man dagegen zuweilen die nöthige Schärfe und richtige Angabe der unterscheidenden Merkmale, was doch für das Bestimmen von größter Wichtigkeit ist. Ueber die Lebensweise und Entwickelung der einzelnen Thiere ist Alles mitgetheilt, was ältere und neuere Zoologen beobachtet haben, wodurch das Werk einen außerordentlichen Werth erhält und eine wahre Fundgrube wird. Auch sind überall die vorzüglichsten Abbildungen citirt, was ebenfalls wichtig ist. Unangenehm ist es, daß den Gattungs- und Artnamen nicht die Autoren beigefügt sind. Wer einen systematischen Namen gebraucht, muß ihn vollständig anzeigen; dazu gehört aber nach dem jetzigen Standpunkte der Wissenschaft auch der Autor des Namens.

Die höheren Thiere sind in derselben Weise bearbeitet.

Die Abbildungen zu diesem Werke sind theils in Kupfer gestochen, theils lithographirt, und überall, wo es nöthig erschien, illuminirt. Die Ausführung ist durchgängig musterhaft zu nennen und läßt alle früheren Unternehmungen der Art weit hinter sich zurück. Möchte sich nur der Verleger beeilen, die noch fehlenden Hefte recht bald zu liefern! *)

2. Naturgeschichte der drei Reiche. Zur allgemeinen Belehrung bearbeitet von den akademischen Lehrern **Bischoff, Blum, Bronn, v. Leonhard, Leuckart** und **Voigt.** Stuttgart, bei Schweizerbart, 1832 — 37. (Bis jetzt — Sommer 1837 — sind 33 Lieferungen, à 7½ gGr., erschienen.)

Dies Werk scheint im Allgemeinen recht brauchbar zu werden. Es hat mit dem vorigen gleiche Tendenz, macht also ebenfalls nicht auf Vollständigkeit in den einzelnen Abtheilungen der Wissenschaft Anspruch, sondern will, wie auch der Titel angiebt, zur allgemeinen Belehrung dienen. Wer Oken's Naturgeschichte besitzt, dürfte aber dasselbe füglich entbehren können. Für Lehrer scheint es nach meinem Dafürhalten auch nicht so geeignet zu sein, wie das Oken'sche; denn es fehlt ihm ein auf den Schulgebrauch berechneter Atlas, und die Beschreibungen in der zoologischen Abtheilung enthalten zu wenig interessante Angaben über die eigenthümliche Natur und Entwickelung der einzelnen Arten. Am meisten angesprochen hat mich die Bearbeitung der Botanik von Bischoff (Lehrbuch der Botanik. Mit Abbildungen). Bis jetzt sind zwei Bände davon erschienen, welche das Allgemeine, nämlich die Organographie, die Phytotomie, die Pflanzenchemie, die Pflanzenphysiologie, die Pflanzenpathologie und Pflanzengeographie mit großer Gründlichkeit und fleißigen Berücksichtigung der neuesten Forschungen in diesem Gebiete behandeln. Lehrer, welche sich gründlich mit Botanik beschäftigen wollen und nicht mehr Anfänger sind, werden jedenfalls aus diesem Werke viel lernen können. Die dazu gehörigen Abbildungen sind für den Handgebrauch sehr gut.

3. Gemeinnützige Naturgeschichte von Dr. **H. O. Lenz,** Lehrer an der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. 1ster — 3ter Band. Mit (lithographirten) Abbildungen. Gotha, Becker'sche Buchhandlung, 1835 — 36. (4 Thlr.)

---

*) Hoffentlich denkt kein Leser, daß das bewundernswürdige System Oken's so ohne Weiteres in einer Schule oder einem Seminar zu lehren sei. Ich weiß zwar, daß es geschehen; aber es bleibt ein arger Mißgriff. Ungeprüft-Neues, Hypothetisches, Sprach-Neuerungen gehören in wissenschaftliche Werke, nicht in unterrichtliche, nicht in die Volksschule. — Auch könnte man den Titel: „Naturgeschichte für alle Stände" für Satyre erklären. **K. O.**

Von dieser Naturgeschichte ist bis jetzt nur das Thierreich erschienen, welchem das Cuvier'sche System zu Grunde liegt. In den vier obern Klassen sind alle bekannten deutschen Arten und die wichtigsten ausländischen aufgeführt, in den übrigen ist eine zweckmäßige Auswahl getroffen. Die wichtigeren Arten werden in allen Klassen ausführlich charakterisirt, etwa wie bei Oken, die übrigen dagegen mit ganz kurzen Beschreibungen abgefertigt, was sehr zu loben ist. Die Insekten sind ausführlicher behandelt als in dem folgenden Werke, was der Schrift einen nicht geringen Vorzug vor ähnlichen Arbeiten giebt. Aus dem Ganzen ersieht man, daß Herr Lenz weiß, wie Bücher, die sich viele Leser erwerben sollen, beschaffen sein müssen, und daß er zu deren Anfertigung sich die erforderlichen Kenntnisse durch eigenes Studium der Natur und der besten hieher gehörigen Hülfsmittel erworben hat.

Die beigegebenen Abbildungen sind für den Handgebrauch gut, obwohl man es sehr merkt, daß der Zeichner, Herr Ausfeld, kein Naturforscher ist. Wir empfehlen demselben, sich die Arbeiten des verstorbenen Kupferstechers S. Weber in Berlin zum Muster zu nehmen. — (Ein vorzügliches Werk. — A. D.)

4. Handbuch der Naturgeschichte der drei Reiche für Schule und Haus. In Verbindung mit A. F. **Naumann**, Verfasser der Naturgeschichte der Vögel Deutschlands ꝛc., bearbeitet von Dr. **H. Gräfe**. 1ster Band, Thierreich. XX und 1081 S. Eisleben, bei Reichardt. (4 Thlr. 16 gGr.)

Herr Dr. Gräfe hat die Aufgabe, die er sich gestellt, in diesem Werke ein deutliches Bild der Natur zu geben, das Leben derselben in Thieren, Pflanzen und Mineralien zu schildern, und nachzuweisen, welche Gesetze sie bei der Bildung befolgt, in welcher Stufenreihe sie fortschreitet, nach meinem Dafürhalten auf eine sehr befriedigende Weise gelöset, und in dieser Beziehung ein recht brauchbares Buch geliefert. Die Anordnung ist rein wissenschaftlich und in dem vorliegenden Bande hauptsächlich nach Cuvier (le règne animal) gemacht. Das ganze Werk zerfällt in eine „allgemeine Einleitung", in eine „allgemeine" und eine „besondere Naturgeschichte der Thiere". Nicht Alles ist vorzüglich; am wenigsten die Beschreibungen der Arten. Auf den untersten Unterrichtsstufen will der Verfasser die synthetische, auf den oberen die analytische Methode angewandt wissen, was mit unsern Ansichten nicht übereinstimmt.

bb. **Für Thierkunde.**

5. Handbuch der Zoologie. Von Dr. **A. F. A. Wiegmann**, Professor der Zoologie, und **A. F. Ruthe**, Oberlehrer an der Gewerbschule in Berlin. 8. VI nnd 621 S. Berlin, bei Lüderitz, 1832. (2 Thlr. 6 gGr.)

Der Zweck dieſes Werkes iſt: Schilderung der verſchiedenen Organiſation im Thierreich und kurze Charakteriſtik der gewöhnlichſten einheimiſchen und wichtigſten ausländiſchen Thiere. Als Grundlage dient das Cuvier'ſche Syſtem; doch haben die Verfaſſer, namentlich Herr Wiegmann, in dem von ihm bearbeiteten Theile, einige zeitgemäße Abänderungen gemacht und durchweg natürliche Familien feſtgeſtellt. Das Allgemeine ſteht überall dem Beſonderen voran; die Beſchreibungen ſind mit Sachkenntniß abgefaßt und enthalten ſämmtlich nur die weſentlichen Merkmale. Die Inſekten (von Ruthe bearbeitet) ſind, weil ſich die Jugend am liebſten mit ihnen beſchäftigt, am ausführlichſten behandelt, was vielen Lehrern ſehr angenehm ſein wird.

Anordnung und Ausführung des ganzen Werkes ſind von der Art, daß es unter den Handbüchern der Zoologie unſtreitig die erſte Stelle einnimmt, und den Lehrern beſtens zum Selbſtſtudium empfohlen werden kann, ungeachtet es zunächſt nicht für ſie, ſondern für die Schüler der obern Klaſſen von Realſchulen beſtimmt iſt.

cc. Für Pflanzenkunde.

6. Anleitung die im mittleren und nördlichen Deutſchland wachſenden Pflanzen auf eine leichte und ſichere Weiſe durch eigene Unterſuchung zu beſtimmen. Von P. F. Curie. Dritte ſehr vermehrte Auflage. Kl. 8. Görlitz, bei Zobel, 1835. (1 Thlr. 4 gGr.)

Dieſe Anleitung iſt kein Schulbuch, ſondern hat einzig den Zweck: den Namen einer Pflanze durch eigene Unterſuchung auffinden zu lehren. Sie iſt daher für Lehrer, welche die Pflanzen ihrer Heimath noch nicht alle kennen, von großer Wichtigkeit. Man weiß freilich noch nicht viel von einer Pflanze, wenn man ihren Namen erfährt, aber man muß ihn doch wiſſen, wenn man ſich über den Bau und die Eigenſchaften derſelben gründlich belehren will. Der Verfaſſer hat beſondere Rückſicht auf angehende Botaniker genommen, und deßhalb in der Einleitung einen ſehr faßlichen Unterricht über den Bau der Pflanzen ertheilt, die gebräuchlichſten Kunſtausdrücke kurz erläutert, das Nöthigſte über die Claſſification der Pflanzen geſagt und eine Ueberſicht der natürlichen Pflanzenfamilien und des Linné'ſchen Syſtems gegeben. Das ganze Büchlein beſteht eigentlich aus zwei Tabellen, von denen die erſte zur Beſtimmung der Gattungen, die zweite zur Beſtimmung der Arten dient. Jede Nummer der beiden Tabellen enthält zwei Gegenſätze, von denen allemal einer auf die Pflanze paßt, welche man unterſucht. Durch eine am Ende des paſſenden Satzes angehängte Ziffer wird man auf eine andere Nummer hingewieſen, um die gleiche Unterſuchung anzuſtellen. Hier wird man auf eine ähnliche Art zu einer folgenden Nummer hin-, manchmal auch zu einer frühern

zurückgewiesen, bis man endlich an den Satz kommt, welchem der Gattungsname angehängt ist. Nach Bestimmung der Gattung geht man zur Untersuchung der Art über, wobei man sich der zweiten Tabelle bedient. Geht man vorsichtig zu Werke und läßt man sich die Mühe des genauen und wiederholten Besehens der Pflanze nicht verdrießen, so wird man in den meisten Fällen sicher zum Ziele gelangen. Hat man den Namen einer Pflanze aufgefunden, so wird man wohl thun, in einem größern Werke eine ausführliche Beschreibung derselben nachzulesen, um sich zu überzeugen, daß man sich nicht geirrt habe. Hierzu ist Deutschlands Flora, oder systematische Beschreibung der in Deutschland wild wachsenden und im Freien angebaut werdenden Pflanzen. Von J. W. Meigen. Mit vielen Abbildungen gr. 8. Essen, bei Bädeker. 1836 — 38. Erster Band (XX und 478 S., nebst 49 Tafeln Abbildungen, Zergliederungen der Blüthen- und Fruchttheile der Gattungen darstellend), zweiter Band (VI und 500 S., nebst 48 Tafeln Abbildungen). Jeder Band zum Subscriptions-Preis von 2 Thlr. 12 gGr., sehr geeignet.

Das Büchlein (Cürie) ist sehr brauchbar, und kann allen Lehrern, die noch keine großen Fortschritte in der Botanik gemacht haben, bestens empfohlen werden.

Sehr zweckmäßig dürfte es erscheinen, wenn der Verfasser in einer neuen Auflage bei jeder Pflanze den Namen des Autors beifügte. Auch würde es manchem Lehrer gewiß willkommen sein, wenn er neben dem lateinischen Artnamen noch den deutschen fände.

Einige seltenere Pflanzen des nördlichen und mittleren Deutschlands sind dem Verfasser entgangen und bei einigen andern ist der Standort nicht genau angegeben, was wir bereits an einem anderen Orte ausführlich nachgewiesen haben.

In ähnlicher Art, wie Cürie's Anleitung ist „Das Pflanzenreich von Fischer" und „Ruthe's Flora der Mark Brandenburg und der Niederlausitz" bearbeitet.

In kurzer Zeit erscheint von Dr. Koch's „Synopsis Florae Germanicae et Helveticae" (Frankfurt a. M., bei Wilmans) eine deutsche Uebersetzung, welche so vortrefflich eingerichtet und bearbeitet ist, daß sie alle für einzelne Theile Deutschlands bestimmte Schriften zum Pflanzenbestimmen in kurzer Zeit überflüssig machen wird. Wer die bereits erschienene lateinische Ausgabe kennt, oder mit anderen classischen Arbeiten (z. B. der Flora Deutschlands) dieses ausgezeichneten Botanikers bekannt ist, wird dieser Voraussagung gewiß Glauben schenken. In den Rh. Blättern soll von dieser Schrift Nachricht gegeben werden, so bald sie erschienen sein wird.

7. Anleitung zur Gewächskunde, zunächst für Seminariſten und Volksſchullehrer, von **A. Richter**, Seminarlehrer zu Brühl. Mit zwei lithographirten Tafeln (in gr. 4.). gr. 8. XXVI und 438 S. Köln, bei Schmitz, 1836. (1 Thlr. 6 gGr.)

In der Einleitung giebt der Verfaſſer eine kurze Anleitung zum Einlegen der Pflanzen, ſpricht über den Zweck und die Wichtigkeit des naturgeſchichtlichen Unterrichts, ſtellt die wichtigſten Grundſätze für die Behandlung der Naturgeſchichte in Schulen auf und verbreitet ſich darauf ausführlicher über die Stufenfolge und das Verfahren beim Unterricht in der Pflanzenkunde. Das Geſagte weicht im Allgemeinen nur wenig von dem ab, was in der Einleitung zu meiner „Anleitung zum Unterricht in der Pflanzenkunde" ſteht, und kann darum als bereits bekannt betrachtet werden.

Der übrige Theil des Buches zerfällt in zwei Abſchnitte, von denen der erſte das „Allgemeine der Gewächskunde", nämlich die Kunſtſprache und Claſſification, der zweite die „Beſchreibung einzelner Gewächſe", geordnet nach dem Linné'ſchen Syſtem, enthält. Beide Abſchnitte ſind im Allgemeinen gut bearbeitet. Die Beſchreibungen der einzelnen Pflanzenarten beſtehen aus einer kurzen, durch den Druck ausgezeichneten Diagnoſe und aus einer mehr oder weniger ausführlichen Beſchreibung, der die Blüthezeit, der Standort und kurze Angaben über Nutzen und Schaden beigefügt ſind. Aus jeder Gattung werden nur die gemeinſten Arten beſchrieben, was für ſolche Lehrer, die bereits mit der Mehrzahl dieſer Pflanzen bekannt ſind, und keinen Trieb haben, ſich weiter in dieſer Wiſſenſchaft zu vervollkommnen, ausreicht, das Buch aber zum Selbſtſtudium unzulänglich macht. Hierzu gehören Schriften, in denen ſämmtliche in Deutſchland vorkommende Arten beſchrieben ſind, den Lehrer alſo auf ſeinen Exkurſionen nicht jeden Augenblick im Stich laſſen und bei einer mißglückten Namenbeſtimmung ihn gleich zu der Meinung veranlaſſen: die Pflanze iſt in meinem Buche nicht beſchrieben, was dem glücklichen Fortſchreiten in der Botanik offenbar ſehr hinderlich iſt.

Die beiden Tafeln Abbildungen gehören zur Terminologie und ſtellen einzelne Pflanzentheile dar.

dd. Für Mineralogie.

8. Populäre Mineralogie oder die Foſſilien- und Gebirgskunde für alle Stände, insbeſondere für die Jugend und für Lehrer an Real-, Gewerb- und Volksſchulen, auch für Geiſtliche, Pharmaceuten, Gewerbsmänner (?) und Landwirthe. Von M. **Ch. F. Hochſtetter**, Profeſſor am Königl. Haupt-Schullehrer-Seminar zu Eßlingen und Stadtpfarrer daſelbſt, Mitglied verſchiedener gelehrten Geſellſchaften und Vereine. Mit 12 Steindrucktafeln. gr. 8. 464 S. und 2 Bog. ohne Pag. Reutlingen, bei J. C. Mäcken jun. (geh. 2 Thlr.)

Einleitung: Einladung zur Kenntniß des Mineralreiches. — Großer Nutzen der Mineralien. — Eintheilung der Mineralogie in Fossilien- und Gebirgskunde. — Mineraliensammlungen. — Anleitung zum Sammeln.

Erster Theil: Fossilienkunde. Erster Abschnitt: die Kennzeichenlehre. Zweiter Abschnitt: specielle Fossilienkunde. — Erdarten oder Steine. Salze. Metalle oder Erze. Brenze oder brennbare Fossilien. Anhang: die Meteorsteine.

Zweiter Theil: Gebirgskunde. 1) Allgemeine Felsenlehre. 2) Die Versteinerungen. 3) Die Felsarten nach Zusammenhang und Gefüge. 4) Die Felsarten nach der Altersfolge.

Farbenschlüssel zu den Fossilien für den Anfänger.

Das Werk hält die richtige Mitte zwischen den streng wissenschaftlichen Arbeiten eines Breithaupt, Hausmann, v. Leonhard, Mohs, Glocker und den schlechten Machwerken, welche in der letzten Zeit unter verschiedenen Titeln („Catechismus der Mineralogie", „Leichtfaßlicher Unterricht in der Mineralogie" u. s. w.) in großer Anzahl erschienen sind, und eignet sich daher vorzugsweise zum Studium für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen. Es umfaßt, wie schon aus dem Inhaltsverzeichniß ersichtlich ist, alle Theile der Mineralogie, und ist durchgängig mit Berücksichtigung und Kenntniß des gegenwärtigen Standpunktes dieser Wissenschaft gearbeitet. Das Allernothwendigste aus der Chemie und Krystallographie wird in der Kennzeichenlehre mitgetheilt und ist so verständlich dargestellt, daß es auch demjenigen einleuchten wird, welcher sich noch nicht mit diesen interessanten Hülfswissenschaften der Mineralogie beschäftigt hat. Freilich muß man nachher ausführlichere Darstellungen studiren. Die Beschreibungen der einzelnen Mineralien sind meist kurz, aber genau und in den für die Mineralogie allgemein festgestellten Ausdrücken abgefaßt. Die Angaben über das Vorkommen, die Verbreitung und den Gebrauch der Mineralien sind durch kleineren Druck ausgezeichnet, wodurch bei Gattungen mit zahlreichen Arten die Uebersicht sehr erleichtert wird.

Die Abbildungen stellen Krystallformen und Versteinerungen aus dem Pflanzen- und Thierreiche dar. Sie sind gut gearbeitet und daher eine dankenswerthe Zugabe.

ee. **Für Anthropologie.**

9. Der Bau des menschlichen Körpers. Handbuch für Volksschullehrer. Von Dr. **A. B. Granque**, Medizinalrath ꝛc. Mit einem anatomischen Atlas von 17 Tafeln. Frankfurt a. M., bei Sauerländer, 1832. (2 Thlr. 20 gGr.)

Einleitung. — I. Von den Theilen, welche zur Unterstützung und Bewegung des Körpers dienen. 1) Von den Knochen. 2) Von den

Muskeln. 3) Von den verschiedenen Stellungen und Bewegungen des Körpers. — II. Von den Theilen des Körpers, welche die Empfindung und die geistige Thätigkeit des Menschen vermitteln. 1) Von dem Rückenmark, dem Hirn und den Nerven. 2) Von den Sinneswerkzeugen. — III. Von den Theilen, durch welche die Ernährung des Körpers geschieht. 1) Von der Verdauung und von den Verdauungswerkzeugen. 2) Von den Gefäßen, dem Herzen und dem Blute. 3) Von dem Athmen und von den Athmungswerkzeugen. 4) Von der Absonderung und den Absonderungswerkzeugen. — IV. Von der Zeugung und von den Zeugungstheilen. — Schluß: Leben nach der Geburt. Lebensalter. Tod.

Eine sehr faßliche Belehrung über den Bau und die Verrichtungen des menschlichen Körpers, welche sich bei ihrem Erscheinen bereits so viele Freunde unter den Lehrern erworben hat, daß eine Empfehlung derselben zu spät kommt. Billigerweise sollte sie in keiner Volksschule fehlen. Die Abbildungen sind beim Unterricht sehr brauchbar.

10. **Kinder-Seelenlehre**, insbesondere für Lehrer, aber auch für Aeltern und Erzieher anwendlich dargestellt von **Chr. Fr. Handel**, Superintendent in Neisse. kl. 8. 574 S. Neisse, bei Th. Hennings, 1833 — 36. (2 Thlr. 8 gGr.)

Erstes Kapitel. Von den drei Hauptvermögen der Seele überhaupt. — Zweites Kap. Die Vermögen der Seele in ihrer allmähligen Entwickelung. — Drittes Kap. Die Thätigkeiten der Erziehung zur Bildung und Entwickelung der kindlichen Seele. — Viertes Kap. Die Erziehungsfehler und deren Abhülfe, oder pädagogische Krankheits- und Heillehre.

Der Verfasser hatte sich das Ziel gesteckt, den jungen Lehrern durch eine praktische Darstellung der Seelenvermögen die Regeln ihres Lehrverfahrens zum Bewußtsein zu bringen, in der Beschaffenheit der kindlichen Seele nachzuweisen und Anleitung zu einer richtigen Behandlung der Kinder zu geben. Nach unserem Dafürhalten ist dies Ziel vollkommen erreicht worden. Das Ganze ist so klar gedacht, einfach und verständlich dargestellt, daß man es von Anfang bis zu Ende mit Vergnügen und großem Nutzen liest. Die Rathschläge, welche namentlich in den beiden letzten Kapiteln gegeben werden, sind durchweg anwendbar und liefern einen Vertrauen erweckenden Beweis von den vieljährigen Erfahrungen des Verfassers auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung.

Der erste Abschnitt, der vielleicht etwas ausführlicher hätte behandelt werden können, kann als Leitfaden beim Unterricht dienen. Der Preis des Werkes ist zu hoch.

b. Methodiſche Werke.

11. Methodiſche Anweiſung zum Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie. Nach naturgemäßen Grundſätzen für gehobene Volksſchulen, Bürgerſchulen, Schullehrer-Seminarien und Gymnaſien bearbeitet von **K. Küben**, Rector der Bürgerſchule zu Aſchersleben. gr. 8. XX und 396 S. Berlin, bei Plahn, 1836. (1 Thlr. 8 gGr.)

Inhalt. Die Vorrede verbreitet ſich über die Anlegung zoologiſcher Sammlungen für den Schulunterricht und giebt ſpeciell an, was geſammelt werden ſoll und wie das Geſammelte aufzubewahren und zu ordnen iſt. — Erſter Kurſus: Arten. Zweiter Kurſus: Gattungen. Dritter Kurſus: Familien, Ordnungen, Klaſſen und Syſtem (4 Stufen). Vierter Kurſus: der Menſch (erſte Stufe: der Körper; zweite Stufe: die Seele).

12. Anweiſung zum Unterricht in der Pflanzenkunde. Nach naturgemäßen Grundſätzen für gehobene Volksſchulen, Bürgerſchulen, Schullehrer-Seminarien und Gymnaſien bearbeitet von **K. Küben**, Rector der Bürgerſchule zu Aſchersleben. 8. XXXIV und 556 S. Halle, bei Anton, 1832. (1 Thlr. 12 gGr.)

Inhalt. In der Einleitung iſt vom Werth des Unterrichts in der Naturgeſchichte und dem unterrichtlichen Verfahren bei demſelben die Rede. — Erſter Kurſus: Arten. Zweiter Kurſus: Gattungen. Dritter Kurſus: Natürliche Familien, Anordnung der Pflanzen (Syſtemkunde). Vierter Kurſus: Bau und Natur der Gewächſe. Anhang: Alphabetiſches Verzeichniß und Erklärung aller Kunſtausdrücke, welche bei den Beſchreibungen der Pflanzen gebraucht worden ſind.

Beide Schriften, zu denen in einiger Zeit noch eine methodiſche Anweiſung zum Unterricht in der Mineralogie kommen wird, ſind genau nach den Grundſätzen und dem Lehrgange gearbeitet, welche der II. und III. Abſchnitt dieſes Aufſatzes enthält, und ſollen dem Lehrer Anleitung geben zur zweckmäßigen Ertheilung des naturgeſchichtlichen Unterrichts. Sie theilen daher den Stoff mit, welchen derſelbe zu dieſem Zwecke beherrſchen muß, und zwar in der Art, wie er auf den verſchiedenen Entwickelungsſtufen des kindlichen Geiſtes in der Schule verarbeitet werden ſoll. Den Beſchreibungen liegt eine beſtimmte, beim Unterricht zu beobachtende Ordnung zum Grunde, und bei Abfaſſung derſelben iſt überall die Natur ſelbſt befragt worden, ſo weit mir dies irgend möglich war.

2. Für den Schüler.

a. Systematische Werke. (Systematisch? — A. D.)

1. Lehrbuch der Naturgeschichte, für Schulen und zum Selbstunterricht. Von Dr. G. H. Schubert, Professor in München. 6te Aufl. kl. 8. 350 S. Erlangen, bei Heyder, 1832. (8 gGr.)

Dies Werkchen hat sich durch die gemüthliche Sprache, welche in demselben herrscht, viele Freunde erworben. Es enthält in systematischer Folge kurze Beschreibungen der wichtigsten Mineralien, Pflanzen und Thiere. Die Auswahl der Gegenstände ist gut und hat den Verfassern „kleiner Naturgeschichten" schon oft zum Muster gedient. Die Beschreibungen sind aber meiner Meinung nach nicht von der rechten Art, denn sie enthalten meist nur Notizen über Lebensweise, Gebrauch, Vorkommen ꝛc. der Naturprodukte, also lauter Sachen, die der Schüler, wie die Erfahrung lehrt, sehr leicht aus dem Unterricht behält; von Merkmalen, die zur genauen und sichern Unterscheidung der Arten und Gattungen dienen, ist nur selten die Rede, und wo sie angegeben werden, da geschieht es häufig in einer Art, daß man sie oft auf fünfzig andere Geschöpfe anwenden kann. Ein Unterricht in diesem Sinne befördert Oberflächlichkeit und verdirbt den Geschmack am genauen Beobachten der Natur. Das Buch ist daher nicht ohne Vorsicht zu gebrauchen.

b. Methodische Werke.

2. Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte in Volksschulen, Bürgerschulen, Gymnasien und Seminarien, mit vielen Aufgaben und Fragen zu mündlicher und schriftlicher Lösung. Von K. Lüben, Rector der Bürgerschule zu Aschersleben. Erster Kursus: Arten. Zweiter Kursus: Gattungen. Dritter Kursus: Natürliche Familien und Systeme. Vierter Kursus: Innerer Bau und Natur der Geschöpfe. kl. 8. 20 Bogen. Berlin, bei Plahn, 1836—37. (Jeder Kursus bildet ein besonderes Bändchen, ist einzeln zu haben und kostet 4 gGr.)

Dieser Leitfaden umfaßt alle drei Reiche, so wie auch die Anthropologie, und ist ganz nach dem Plane meiner oben angeführten „Methodischen Anweisungen ꝛc." gearbeitet. Die Beschreibungen sind kurz und enthalten durchgängig nur die allerwesentlichsten Merkmale der Naturgegenstände. Ueberall sind zahlreiche Aufgaben und Fragen eingestreut, welche die Schüler zu einer selbstständigen und planmäßigen Verarbeitung des Angeschauten veranlassen und ihnen Stoff zu mannigfachen Denk- und Sprachübungen geben sollen.

Die bisher (von Andern und mir) gemachten Erfahrungen haben gezeigt, daß der Gebrauch dieser Büchlein ein sicheres und schnelles

Fortschreiten in der Naturgeschichte fördern und die Auffassung des Speciellen, so wie die Uebersicht des Ganzen wesentlich erleichtern könne.

L.

Anhang.

Herr Lüben hat stillschweigend vorausgesetzt, daß alle Lehrer es als ernste Pflicht erkennen, die Schüler mit den Giftpflanzen genau bekannt zu machen. Wie manches Unglück kann dadurch verhindert werden! Die Kenntniß der Giftpflanzen ist von unmittelbar praktischem Werthe. Es giebt zwar der schwindelnden Köpfe heut zu Tage nicht wenige, die von praktischem Nutzen nichts wissen wollen und diejenigen, welche von ihm und ähnlichen „niedrig-gemeinen Dingen" reden, Nützlichkeitskrämer und Utilitarier schimpfen. Aber hoffentlich halten es die praktischen Lehrer, die als solche für die Welt und die Erde, wie sie sind, erziehen wollen, und denen für das Wohl und Weh ihrer Kinder ein besorgtes Herz im Busen schlägt, in dieser Beziehung mit dem praktischen Dinter, der bei Schulvisitationen den Schülern manche subtilen Kenntnisse erließ, dagegen aber unter Anderem mit Strenge verlangte, daß sie mit den in ihrer Gegend wild wachsenden Giftpflanzen genau bekannt seien, daß sie dieselben nicht nur kenneten, wenn man sie ihnen zeigte, sondern daß sie sie auch beschreiben, ihren Standort und die Mittel angeben könnten, die man anwendet, um bei einer geschehenen Vergiftung die Gefahr zu beseitigen. Glaubt ein Kind, Spanien gränze an die Türkei, China sei ein großer Sumpf, das Nilpferd ein merkwürdiger Wurm: so sind das zwar sehr große Irrthümer; aber sie bringen wenigstens der Gesundheit und dem Leben keine große Gefahr; wohl aber kann die Nichtkenntniß des Wasserschierlings, wie es noch 1836 mit drei Knaben zugleich hier in Berlin der Fall war, dem Kinde den Tod bringen.

In Uebereinstimmung mit dieser Ansicht will ich die in dem vorliegenden Aufsatze befindliche Lücke, darin bestehend, daß er nicht solche Werke besonders namhaft macht, aus welchen man die Giftpflanzen kennen lernen kann, nach Kräften ausfüllen. Es versteht sich, daß der einzelne Lehrer die Giftpflanzen seiner Gegend aufsuchen und sich selbst auf's Genaueste mit ihnen bekannt machen muß. Was man nicht kennt, achtet man nicht. Apotheker, praktische Landleute geben, freundlich angesprochen, auch oft vorzüglichen Rath. Aber Schriften sind auch nöthig.

In Berggegenden kann auch die Nothwendigkeit vorkommen, mit Mineralgiften bekannt zu machen, wenigstens vor ihnen zu warnen.

Letzteres gilt namentlich auch in Betreff der verwünschten Farbe- oder Tuschkasten, die man groß und klein bei Krämern kauft und deren Stoffe zum Theil aus scharfen Giften bestehen, wovon ein kleiner Theil, unglücklicher Weise verschluckt, ein Kind tödten kann. Der Lehrer erkenne darum mit Ernst die Pflicht, die aus diesen Verhältnissen ihm erwächst. Nun gehe ich zu meiner Pflicht über, darin bestehend, daß ich empfehlenswerthe Schriften über Giftpflanzen namhaft mache.

1. Abbildung und Beschreibung der in Deutschland wild wachsenden und in Gärten im Freien ausdauernden Giftgewächse, nach natürlichen Familien erläutert von Dr. **J. F. Brandt** und Dr **J. T. C. Ratzeburg.** Erste Abtheilung: Phanerogamen. gr. 4. Berlin, 1834. Auf Kosten der Verfasser und in Commission bei A. Hirschwald. (9 Thlr. 12 gGr. Subscriptionspreis.)

Am zweiten Theile, den Cryptogamen, wird bereits seit längerer Zeit gearbeitet; er ist Ostern 1838 zu erwarten.

Auf 47, meist von Hrn. Ratzeburg selbst nach dem Leben gezeichneten, sauberen, illuminirten Tafeln sind nicht nur die ganzen Pflanzen dargestellt, sondern auch die einzelnen Theile und deren Bau durch viele Zeichnungen veranschaulicht. Der Text ist anerkannt klassisch. Außer einer sehr genauen Beschreibung der Pflanze in allen ihren Theilen findet man Angaben und Untersuchungen über das Vaterland, über die Wirkungen, Anwendungen und Gegenmittel; außerdem eine sehr ausführliche Erklärung der Tafel. Der erste Theil kostet 2 Thlr. 12 gGr.

2. Sämmtliche Giftgewächse Deutschlands naturgetreu dargestellt und allgemein faßlich beschrieben von Dr. **Eduard Winkler.** Mit einer Vorrede von Dr. **Fr. Schwägrichen.** Mit 96 Tafeln colorirter Abbildungen. Zweite Auflage. 8. Berlin, in Commission bei W. Natorff und Comp., 1832. (6 Thlr. 16 gGr.)

Wenn die Abbildungen sowohl als auch der Text die ausgezeichnete Vorzüglichkeit in dem vorigen Werke nicht erreichen, so sind erstere doch so naturgetreu, daß man aufgefundene Exemplare in der Natur darnach sicher erkennen kann, und der Text, obwohl kurz, ist doch bestimmt und verständlich. Zeichnungen von einzelnen Theilen und von mancherlei Durchschnitten erhöhen den Werth. Auf den 10 letzten Tafeln sind die deutschen Giftpilze abgebildet, und der Text dazu giebt nicht nur eine kurze Belehrung über die Pilze im Allgemeinen, sondern auch eine kurze Darstellung des Heilverfahrens bei Vergiftungszufällen von Schwämmen.

3. Deutschlands Giftpflanzen, zum Gebrauch für Schulen faßlich beschrieben von **Plato,** Director der Rathsfreischule zu Leipzig. Drei

Hefte mit illuminirten Tafeln. Leipzig, Magazin für Industrie. Erstes Heft 5te Aufl. 1838. (16 gGr.) Zweites und drittes Heft 3te Aufl. 1821. (1 Thlr. 8 gGr.)

4. Deutschlands Giftpflanzen, eine Sammlung kalligraphischer Schulvorschriften zum Gebrauch für Volksschulen. Von E. Schulz, Conrector zu Fürstenwalde. Berlin, bei Enslin, 1829. (1 Thlr. 16 gGr.)

Diese Schrift ist ihrem Inhalte nach ein meist wörtlicher Auszug und eine Nachbildung des Werkes von Plato. Sie enthält auf 38 Blättern die wichtigsten Giftgewächse beschrieben, und mit wenigen Ausnahmen treu nachgebildet. Jedes einzelne Blatt dient zu einem kalligraphischen Zweck. Die dadurch erzielte genaue und häufige Anschauung ersetzt natürlich die unmittelbare Betrachtung des lebenden Gewächses nicht.

5. Die Giftpflanzen Deutschlands, zum Schulgebrauch und Selbstunterricht durch Abbildungen und Beschreibungen erläutert von C. Henry ꝛc. Mit einem Vorworte von Th. F. L. Nees v. Esenbeck ꝛc. 3½ Bog. und 32 illuminirte Steintafeln. Bonn, Henry & Cohen, 1836. (Velinpap. geh. 2 Thlr. 8 gGr.)

Die Einleitung charakterisirt die Wirkung der Gifte und nennt die augenblicklich anzuwendenden Gegenmittel, die bei verschiedenen Giften verschieden sind, was wohl zu merken ist. Bei manchen Giften vermehrt ein Brechmittel die Vergiftung. (!) 39 Giftpflanzen sind gut abgebildet und beschrieben.

6. Die schädlichsten Giftpflanzen Deutschlands. Nach der Natur auf eine Wandtafel (in 6 Blatt) gezeichnet von A. W. Heinrich, und zum Gebrauch in Elementar-Schulen beschrieben von A. G. Fischer, Lehrern des Seminars in Neu-Zelle. Breslau, bei Hentze, 1836. (6 gGr.)

Diese Wandkarte ist sehr zu empfehlen. Sie kostet nur 1 Thlr. 6 gGr. und enthält 38 Abbildungen ganzer Pflanzen und 48 Abbildungen einzelner Pflanzentheile, im Ganzen 86 Figuren, meist naturgetreu. Natürlich sind die Abbildungen nicht groß. Der Zweck der Karte kann der nicht sein, daß sie die Stelle wirklicher Anschauung der lebenden Pflanzen vertritt; sie soll als Hülfsmittel zur Erneuerung und Auffrischung des durch die Anschauung hervorgebrachten Eindrucks benutzt werden. Die Beschreibungen in dem zu ihr gehörigen Büchlein sind zweckmäßig.

Herr Fischer liefert auch Herbarien der schädlichsten Giftpflanzen Deutschlands, 40 Stück für 18 gGr.

A. D.

XI.

Der Unterricht in der Naturlehre und mathematischen Geographie.

Daß in der obern Klasse einer gehobenen Elementarschule Unterricht in der Naturlehre (Physik) ertheilt werde, muß Jeder billigen, welcher die Nothwendigkeit der Erkenntniß der Erscheinungen oder Phänomene der Natur für die allgemein menschliche und bürgerliche Bildung erkannt hat. Die Natur ist mit den beiden andern Gebieten oder Lehren von Gott und dem Menschen die Quelle und der Gegenstand aller wahren Bildung. In früheren Zeiten schloß man sie von dem Schulunterrichte aus, oder beschränkte sich auf die Mittheilung von einzelnen Notizen und Bruchstücken, entweder, weil man den unbedingten Werth derselben nicht eingesehen hatte, oder weil die Natur selbst den Gelehrten nur sehr unvollständig bekannt war. Bei den außerordentlichen Fortschritten aber, den die Physik, als Theil der Naturkunde, seit fünfzig Jahren gemacht hat, und bei der täglich steigenden Anwendung der Naturkräfte auf das bürgerliche Leben würde es eine unverantwortliche Vernachlässigung der Jugend sein, wenn man sie nicht nach Möglichkeit mit den Erscheinungen der Natur bekannt machen, und in Schulen wenigstens den Grund zu einer dadurch ermöglichten gründlichen Kenntniß derselben und ihrer Gesetze legen wollte. Aber wir brauchen nur den unbestrittenen, außerordentlichen Einfluß der Naturkenntnisse auf die menschliche Bildung überhaupt, d. h. ihren formalen Einfluß, den Gewinn für klare Ansichten über die Weltschöpfung, die Stellung des Menschen zu dem Weltganzen und zu dem Schöpfer selbst und die richtige Auffassung der Bestimmung des Menschen in's Auge zu fassen, um die unbedingte Wichtigkeit des Unterrichts in der Naturkunde anzuerkennen. In vergangenen Zeiten legte man auf die Bruchstücke, welche darüber in dem Volksunterrichte vorkamen, darum einigen Werth, weil es nöthig schien, den ererbten Glauben an Gespenster und Hexen, an dämonische oder diabolische Einwirkungen, kurz den Aberglauben dadurch zu verdrängen. Dieser enge Zweck wurde durch

die Verhältniſſe der Volkseinſicht und des Volksglaubens den Lehrern der Zeit nahe gelegt. Aber heut zu Tage, nachdem derſelbe vollſtändig *) erreicht iſt, würden wir, bei der Beſchränkung auf dieſe negative Wirkung, hinter den Anforderungen der Zeit in Betreff der Bildung offenbar zurückbleiben, wollten wir nicht auf den poſitiven Gewinn, der aus ihrem Unterricht für die menſchliche Bildung hervorgeht, einen entſcheidenden Werth legen. Ohnehin iſt die gründliche Belehrung über die Wahrheit ſelbſt das beſte Mittel zur Zerſtörung der Unwahrheit, der falſchen und ſchiefen Anſichten und jedweder Art des Aberglaubens. Ja es muß mit Entſchiedenheit behauptet werden, daß ſelbſt die religiöſe Bildung ohne Naturkenntniß höchſt einſeitig bleibt. Folglich trägt ein gründlicher Unterricht über die Natur den höchſten Zwecken der Bildung die ſegensreichſten Früchte, und er äußert auf das Ganze der Bildung den außerordentlichſten, nicht zu hoch anzuſchlagenden Einfluß.

Der Zweck dieſes Unterrichts iſt in objectiver Hinſicht die möglichſt vollſtändige Kenntniß der Erſcheinungen und Thatſachen in der Natur ſelbſt und die Einſicht in die Geſetzmäßigkeit derſelben; alſo zweierlei: Kenntniß der Erſcheinungen und Kenntniß ihres geſetzmäßigen Verlaufs. Jenes iſt das Erſte, dieſes das Zweite. Aber Beides gehört zuſammen. Die Kenntniß der Thatſachen, des Thatbeſtandes, tritt zuerſt hervor, muß zuerſt erreicht werden; aber man darf dabei nicht ſtehen bleiben. Kant würde ſagen: bloße Kenntniß der Erſcheinungen iſt nur ein Aggregat von Wiſſen, iſt blind, und eine geſuchte (ſcheinbare) Auffaſſung der Geſetze ohne Thatſachen iſt leer und hohl. Man muß vor Allem wiſſen, was iſt, was ſich begiebt und wie es verläuft von Anfang bis zu Ende und womit die einzelnen Er-

*) Vollſtändig? nein. Die Zeit iſt zwar, Gottlob! vorüber, wo es nöthig war, daß ein preußiſcher König, Friedrich Wilhelm I., ſeiner Academie der Wiſſenſchaften (man denke!) anempfahl, ja dem Glauben an Geſpenſter und Hexen entgegenzuwirken; aber ganz iſt die Zeit groben Aberglaubens noch nicht vorüber. Dieß lehrt das Schickſal jenes unglücklichen Weibes, welches — wir ſagen es mit einiger Beſchämung — vor wenigen Jahren von einigen Schiffern auf einer kleinen preußiſchen Inſel in der Oſtſee, ihren Landsleuten, am hellen Tage, in der See erſäuft wurde, weil ſie wähnten, in ihr ein Weſen zu tödten, welches einen kranken Mann, den ſie behext habe, nicht heilen wolle. Die, faſt in Verruf gekommene Aufklärung iſt doch zu manchen Dingen nütze. — Es kommen auch noch andere Fälle vom gröbſten Aberglauben im deutſchen Vaterlande vor; z. B. der Glaube an Schatzgräber; der Glaube, daß die Juden jährlich einem Chriſtenknaben das Blut abzapfen u. dergl. m. Wehe dem Lehrer, der nicht einmal dieſe dämoniſchen Geſinnungen ſeinen Kindern, ſeiner Gemeinde austreibt!

ſcheinungen zuſammenhangen; dann erſt fragt man, warum es ſo iſt und welches die Kräfte ſind, welche die Erſcheinungen hervorrufen. Es gab eine Zeit, wo man meinte, die Natur a priori conſtruiren zu können, daß man ſich um die Erſcheinungen nicht zu bekümmern habe, daß der denkende Geiſt ſie aus ſich ſelbſt begreifen könne. Das iſt aber nichts als leerer, ſtolzer und hochmüthiger Wahn, der auf die Methode des Unterrichts den nachtheiligſten Einfluß ausgeübt hat. Gemäß deſſelben begann man in dem Unterricht der Phyſik mit der Aufſtellung allgemeiner, metaphyſiſcher, abgezogener Sätze und Regeln, und fügte höchſtens einzelne Beiſpiele hinzu, um das Allgemeine einigermaßen zu veranſchaulichen oder, wie man zu ſagen beliebte, zu beweiſen. Man fing alſo mit dem, was das Letzte und Höchſte ſein ſoll, an, und kehrte in ſolcher Weiſe den naturgemäßen Gang geradezu um. Menſchen, denen die Kenntniß des Realen, die Einſicht in das Einzelne abgeht, lieben es, ſich und Andere mit leeren, in der Luft ſchwebenden Allgemeinſätzen und Phraſen zu täuſchen und ihre Leerheit durch Bombaſt und Gemeinplätze zu verdecken. Solch Wortwerk iſt nirgends ſchädlicher als in dem Jugendunterricht. Hier hat man es zunächſt immer mit dem Einzelnen, mit der Auffaſſung beſtimmter Erſcheinungen zu thun, um nachher, wenn dieſes in dem Geiſte feſtliegt, darüber eine verſtändige Betrachtung und rationelle Beurtheilung anzuſtellen.

Alſo, was wir durch den phyſikaliſchen Unterricht erſtreben, iſt nichts Anderes, nichts mehr und nichts weniger, als die Kenntniß der Natur ſelbſt. Andere Zwecke ſind hier Nebenſache und Beiwerk. Dazu rechnen wir: 1) die Verbreitung des Aberglaubens. Es folgt dieſes von ſelbſt aus einer richtigen Kenntniß der Natur der Dinge, und nur da iſt eine ſpecielle Beziehung an ihrer Stelle, wo wirklich falſche Meinungen noch graſſiren. Wo dieſes nicht der Fall iſt, giebt man allenfalls nach Hinſtellung der Wahrheit eine hiſtoriſche Notiz von vorgekommenen falſchen Meinungen. — Zu der Nebenſache rechnen wir: 2) die Beziehung der Naturerſcheinungen und der Einrichtung der Natur auf die Weisheit und Güte des Schöpfers. — Man wird uns nicht mißverſtehen. Allerdings ſoll auch davon die Rede ſein. Aber ungeſucht und nicht mit den Haaren herbeigezogen; nicht von vorn herein darf dieſe Beziehung als der Hauptzweck aufgefaßt werden. Man bringt ſonſt die Naturkunde in eine ſchiefe Stellung, der Vortrag wird oberflächlich, ſeicht und langweilig, er artet in ein leeres, moraliſirendes, äſthetiſirendes, ſalbaderndes Geſchwätz aus *), und die

*) „Les idées morales se presentent assez souvent et assez naturellement, pour qu'on n'ait pas besoin, de les chercher, où elles ne sont pas.“ N. Manuel, p. 67.

reine Liebe zur Naturkenntniß verſchwindet. Lichtenberg hatte recht, wenn er behauptete, daß die Schriftſteller über Phyſik um ſo häufiger von der Größe des Schöpfers zu ſprechen pflegten, je weniger ſie in ihrem (phyſikaliſchen) Werke ihre eigne Größe an den Tag legen könnten. Die Auffaſſung der Erhabenheit des Weltganzen und die Größe ihres allmächtigen und allweiſen Urhebers iſt das nothwendige Reſultat der wahren Kenntniß der Natur ſelbſt. Wie der endliche, beſchränkte Menſch wohl aus dem Verlauf und dem Fortſchritt der Weltgeſchichte im Allgemeinen und Großen, nicht aber aus allen einzelnen Ereigniſſen, Unglücksfällen, Unthaten, Rückſchritten u. ſ. w. die Hand einer lenkenden Vorſehung nachzuweiſen vermag; ſo läßt ſich auch die Weisheit des Schöpfers nicht aus allen Naturerſcheinungen, ſondern nur aus dem ganzen Natur- und Weltbau und aus der Vernünftigkeit der allgemeinen Ordnung und Geſetzmäßigkeit erkennen; ja man muß den Glauben an ſie ſchon hinzubringen, um nicht durch einzelne Erſcheinungen geirrt zu werden und um ſie in Allem zu finden. Mit Asmus ſagen wir daher, daß derjenige, den der prachtvolle Aufgang

---

Diekmann ſchließt in ſeiner „Naturlehre in katechetiſcher Gedankenfolge als Gegenſtand der Verſtandesübung und als Anlaß zur religiöſen Naturbetrachtung", Altona, 1825, den Abſchnitt über die Undurchdringlichkeit mit den Worten: „Wie gut hat es doch Gott gemacht, daß die Luft ſich ſo leicht wegſtoßen läßt!" — Darin liegt, offener oder verſteckter, ein Meiſtern des Schöpfers, ein Beurtheilen der Natureinrichtung nach Zweckbegriffen, die wir willkürlich erſinnen, wenn es nicht gar an den Ausſpruch erinnert: Wie gut iſt es doch (eingerichtet), daß die Katzen gerade da die Löcher in dem Balge haben, wo die Augen ſitzen! — „Vom Nutzen des Waſſers, der Luft, der Erde u. ſ. w. kann kaum die Rede ſein, weil dieſe Dinge Grundbedingungen alles animalen und vegetativen Lebens ſind, mit denen eben deshalb dieſes fällt. Man mag die Unentbehrlichkeit jener Stoffe aus der Natur des organiſchen Lebens nachweiſen; der Nutzen eines Dinges aber ſetzt nothwendig voraus, daß die Exiſtenz desjenigen, dem es nützen ſoll, nicht ſchlechthin von jenem abhängig iſt." — Der Titel des Buches: „Naturgeſchichte aus dem religiöſen Standpunkte für die Jugend in Volksſchulen, von A. Nunegarn, Paſtor in Selm, Münſter, 1837," täuſcht. Des Verfaſſers Verſicherung in dem Vorwort: „Bei jeder Gelegenheit habe ich mich bemüht, Gottes Macht, Weisheit und Güte an ſeinen Werken nachzuweiſen," iſt eine Phraſis. Was für eine Bewandtniß es in dieſer trivialen Naturgeſchichte mit den „Erläuterungen der bibliſchen Geſchichte, welche in die Naturgeſchichte einſchlagen und manche religiöſe Bilder erklären", habe, kann man aus Pröbchen erſehen, wie dieſes (S. 44): „König David hatte ſeinen Leibeſel und Salomon wurde als König anerkannt, als ſein Vater ihm erlaubte, den königlichen Eſel zu beſteigen."

der Sonne nicht höher stimmt, sie in Gottes Namen ohne künstliches Thränenwasser aufgehen lassen möge. Begriffe, oder gar Worte, thun es auch hier nicht. Die religiöse Naturansicht muß also als Resultat der Einsicht von selbst hervortreten; sonst ist sie hohl und nichtig, und wir rechnen das Geschwätz darüber unverholen zu der unübersehlichen Masse der Unwahrheiten auch unsrer Zeit. „Die Natur ist redlich", sagt nicht nur Schiller, sondern auch der große Naturforscher Alexander von Humboldt. Um dieses zu wissen, braucht man sie nur zu kennen. Eines Andern bedarf es dazu nicht. Man hat nur Augen und Ohren aufzuthun, nur in der Natur als Mensch zu wandeln, um sich von ihrer Erhabenheit und Herrlichkeit zu überzeugen. *)

*) „Er (der naturwissenschaftliche Unterricht) hat zwar nicht den bestimmten Zweck, Sittlichkeit und Religiosität zu begründen; aber daß er auch in dieser Hinsicht von vortheilhaftem Einfluß sein müsse, ist keinem Zweifel unterworfen und muß um so mehr hervorgehoben werden, da Manche sogar von einer nachtheiligen Einwirkung der Naturwissenschaft auf die Sittlichkeit gesprochen haben. Jedes Geschöpf trägt den Stempel seines Schöpfers und erinnert nothwendig an den Schöpfer, wenn man es in seiner Lebendigkeit, seiner Zweckmäßigkeit und seiner Vollendung betrachtet." Eine Stelle aus einem Buche, auf das wir Lehrer an Gymnasien aufmerksam machen wollen: „Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Von **J. H. Deinhardt** ꝛc. Hamburg, bei Perthes, 1837." — „Einen dritten Werth des Studiums der Natur müssen wir in seinem moralischen Einfluß auf die Bildung des Charakters suchen. Der Egoismus fällt bei der ächten Naturforschung weg. Die Natur ist etwas so Großes, so Anziehendes, sie reizt durch die stets neuen Phänomene, welche sie darstellt, die Wißbegierde in dem Grade, daß der Forscher sich selbst verliert, um einzig und allein in das sich ihm darbietende Object sich zu vertiefen. Das Studium der Natur unterscheidet sich von dem philosophischen Studium wie Classicität und Romantik. Das eine ist objectiv, das andre ist subjectiv. Das Interesse an der Erkenntniß der Natur ist daher etwas so Reizendes, daß es bei dem Naturforscher Vergessenheit aller irdischen, materiellen Vortheile bewirkt. Wenn man Clusius's Leben liest; wenn man Linné's von allen irdischen Hindernissen bekämpfte und dennoch siegreiche wissenschaftliche Entwicklung verfolgt; wenn man die ganze Geschichte der Botanik durchgeht: so wird man am Ende finden, daß keine Idee, die der Ehre und Religion ausgenommen, so viele Märtyrer zählt, als die Idee der Naturkunde. Die Ursache hiervon ist, daß das Studium der Natur zwei Eigenschaften mit der Ehre und Religion gemein hat, indem es zugleich objectiv und ästhetisch ist, zugleich ein äußeres Object umfaßt und mittels dieser Auffassung das Gefühl auf's Lebendigste beschäftigt. Gleich der Religion bildet es auch nicht bloß Märtyrer, sondern auch fromme und sanfte Menschen. Die Geschichte der Naturwissenschaft stellt wenige je-

Und welche geheime Heilkräfte sie besitzt — nicht bloß leibliche, sondern auch geistige — hat manches durch Schicksale und Menschen erkrankte Gemüth erfahren. Davon wäre viel zu reden, wenn hier der Ort dazu wäre *); hier ist uns die Kenntniß der Sache selbst die Hauptsache, das Ziel unsres Strebens.

Nach dieser Feststellung gehen wir zur Bestimmung des Inhalts des hier zu besprechenden Unterrichts über. In der Ueberschrift haben wir ihn als Physik und mathematische Geographie bezeichnet, d. h. die Kenntniß der allgemeinen Erscheinungen der Erde und des (sichtbaren) Himmels. In der gewöhnlichen Geographie kommen zwar auch Kenntnisse aus der sogenannten mathematischen Geographie vor, und sie sind hier gar nicht zu entbehren. Aber zu einer vollständigen Einsicht über die Verhältnisse der Erde als eines mathematischen Körpers zu dem Sonnensystem und dem Himmel überhaupt kann man es darin nicht bringen, einmal, weil der Standpunkt der Schüler dazu noch nicht hinreicht, und zum Zweiten, weil der Unterricht in der Erdbeschreibung durch eine vollständige Behandlung der mathematischen Geographie zu sehr zerrissen, in's Weite hineingezogen werden würde. Was von dem Aequator, den Wende- und Polarzirkeln, von den Meridianen ꝛc. in der Erdbeschreibung zum Behuf der Kenntniß der physikalischen Beschaffenheit der Erde gesagt werden muß, wird an dem Globus gezeigt und mehr als historische Notiz denn als rationelle Ein-

---

ner wilden, erbitterten und verketzernden Zwiste auf, welche auf dem Gebiete der übrigen Wissenschaften so gewöhnlich sind, wie jene Unbilligkeit gegen das Verdienst der Vorgänger, welche die Bahn zu neuer Ehre erschwert haben. Man könnte mithin sagen, die Naturforscher machten einen über die ganze Erde verbreiteten Orden aus, den einzigen, welcher bis zum Ende der Welt dauernd sich mehren und verklären wird. — Wie die Gärtner die frommsten Handwerker, die Landbauer die frommsten Bürger sind; so werden die Anbauer der Wissenschaften in dem Maaße sanfter, als sie sich in das objective Studium der Natur vertiefen, und jenes bekannte: nec sinit esse feros — kann besonders auf sie angewandt werden. — Endlich hat die Naturforschung das mit der Religion gemein, daß sie in solchen Verhältnissen Trost gewährt, wo jeder andere Trost fehlschlägt. Ein Naturforscher giebt nie seine Wissenschaft auf, wird ihrer nie überdrüssig. Rousseau und Goethe fanden in diesem Studium ihre letzte Schutzwehr gegen die Leere des Lebens."

Aghardh, Lehrbuch der Botanik, aus dem Schwedischen von Meyer, Kopenhagen 1831, erste Abth. S. 78.

*) In obiger Beziehung verweisen wir auf das im letzten Aufsatze des Wegweisers empfohlene kleine Büchlein von Boclo.

ſicht behandelt, mit Hinweiſung auf den nachfolgenden Unterricht, der darüber eine vollkommnere Einſicht liefern werde.

Zur allgemeinen Bildung rechnen wir die Kenntniß der Erſcheinungen der Natur auf der Erde und die Kenntniß der Erſcheinungen an Sonne, Mond und Sternen, d. h. Kenntniß der Phyſik und der populären Aſtronomie. Beides ſoll in dem vorliegenden Unterricht erſtrebt werden. Man kann Beides *nach* und *neben* einander betreiben. Wenn auch der gebildete Menſch dem Aſtronomen die Berechnungen nicht nachmacht, ſo ſoll er doch den Gang kennen, den der menſchliche Geiſt nimmt, um die Reſultate der Forſchung herauszubringen. Auf die Kenntniß dieſer Reſultate kommt es an, und auf die Einſicht, wie ſie gefunden worden. Das Finden ſelbſt bleibt den Forſchern überlaſſen.

Nun kommen wir zur *Methode* dieſes Unterrichts.

Sie iſt im Allgemeinen durch die Geſetze des Unterrichts vorgezeichnet. Die Kenntniſſe der äußeren Welt erlangt man durch äußere, ſinnliche Anſchauung, und die Auffaſſung der einzelnen Erſcheinungen ſelbſt iſt überall das Erſte. Der Unterricht hat daher dem Schüler die Erſcheinungen ſelbſt zuerſt vorzuführen, oder ihn zu Beobachtungen zu veranlaſſen, wo ſolche im Leben gemacht werden können, oder ihn an diejenigen, die er bereits gemacht hat, zu erinnern und ſie mit ihm nach ihrem Anfange, Verlauf und Ende zu beſprechen. Natürlich ſetzt hier der enge Kreis der Schulverhältniſſe beſtimmte Gränzen, die es nicht immer erlauben wollen, daß viel geſchehe. Aber der Grundſatz muß feſtgehalten werden: möglichſt viel ſinnliche Anſchauung ſelbſt; alſo auch *Verſuche* oder *Experimente*, wo und wie es nur möglich iſt, und Hinweiſung auf die täglichen und jährlichen Erſcheinungen bei Tag und Nacht am Himmel und auf der Erde, in den Wohnſtuben, in der Küche und im Keller.

Sind die Thatſachen aufgefaßt und können die Schüler ihren Verlauf mündlich beſchreiben, ſo folgt als *Zweites* das Nachdenken über den *geſetzmäßigen* Verlauf der Erſcheinungen, einer einzelnen, welche als Repräſentantin einer ganzen Klaſſe zu betrachten iſt, oder einer Mehrheit dem innern Weſen nach gleicher Erſcheinungen. Alſo zuerſt ſinnliche Beobachtung, anſchauliche Betrachtung, Beſtimmung des Verlaufs; dann, aber erſt dann Aufſuchung des *Naturgeſetzes*, *der* Naturgeſetze. Das *Dritte* iſt die Aufſpürung der den Geſetzen und Erſcheinungen zu Grunde liegenden, verborgenen *Urſachen* und *Kräfte*. Genaue Beobachtung und Erfahrung geben uns die ſinnliche Gewißheit; der Verſtand ermittelt den regelrechten Verlauf, die Geſetze; die Vernunft wagt ſich an die Erſpähung der Urſachen. Dieſes Dritte führt in das Gebiet des Möglichen oder Wahrſcheinlichen

oder auch Gewiſſen, im Allgemeinen in das Reich des Hypothetiſchen. Die Erſcheinung wird ſinnlich erfahren, geſehen, gehört u. ſ. w.; das Geſetz wird gedacht; die Urſache geahnet. Es iſt ein Fortſchritt von dem Einzelnen, oft Complicirten, zum Allgemeinen und Einfachen, die Methode iſt die regreſſive, erfahrungsmäßige, im Gegenſatz gegen die progreſſive, ſpeculative. *) Natürlich verſucht man auch, aber zuletzt, die Erklärung und Ableitung des Geſetzes aus den Urſachen, der Erſcheinungen aus den Geſetzen. Ein Geſetz iſt gewöhnlich die Einheit für eine Vielheit von Erſcheinungen, eine Urſache (Kraft) die Einheit für eine Mehrheit von Geſetzen. Alſo, um es nochmals zu ſagen: Zuerſt überall Was; dann Wie; dann Warum, oder: Erſcheinung, Geſetz, Urſache.

Dieſen Gang fordert nicht bloß die Elementarmethode, welche überall von dem Einzelnen oder Beſonderen zum Allgemeinen fortſchreitet und zuletzt aus dieſem jenes ableitet, ſondern er ſtimmt auch genau mit der Geſchichte der Phyſik überein. Die Erſcheinungen oder Thatſachen kennt man immer zuerſt, oft Jahrhunderte vor den Geſetzen, Jahrtauſende vor den Urſachen. Der phyſikaliſche Unterricht folgt dem Wege der Geſchichte der Wiſſenſchaft. Alſo analytiſch, regreſſiv, empiriſch-rational, nicht ſynthetiſch, progreſſiv, conſtructiv, ſpeculativ.

Wir haben es nicht mit der Naturphiloſophie zu thun.

Wenden wir das Bisherige auf die mathematiſche Geographie und populäre Himmelskunde an, ſo entſtehen der Reihe und Aufeinanderfolge nach folgende Fragen:

*) Die rein ſpeculative Naturforſchung verwirft entweder die Erfahrung oder wenigſtens den Ausgang von der Erfahrung. Ihre a priori'ſchen Conſtructionen führen daher ſo häufig in das Leere und Nichtige, Träume werden für Wahrheit, Möglichkeiten für Wirklichkeiten gehalten. So leugnete die Speculation die Möglichkeit von Planeten zwiſchen Mars und Jupiter, während die erfahrungsmäßig verfahrenden Aſtronomen ſie entdeckten. So halten theoretiſche Naturhiſtoriker den Gedanken einer ſtrengen Stufenfolge vom unvollkommenſten Infuſionsthierchen bis zum Menſchen hinauf feſt, während Ehrenberg *) durch ſeine Microſcope das Gegentheil darthut. Er zeigte bei Gelegenheit, wie er ſich ſelbſt ausdrückt, „den Unterſchied des Möglichen und Wirklichen, den Einfluß von vorgreifender ſubjectiver Philoſophie oder ſpeculativer Naturforſchung und von prüfender objectiver Philoſophie oder beobachtender Naturforſchung. — Die Philoſophie der eigentlichen Naturforſchung iſt richtiger als jene abſolute, und ein Aufdrängen von dergleichen philoſophiſchen Speculationen iſt deſto ſchädlicher und hemmender, je größerer Autorität ſich der erfreut, welcher ſie vorlegt."

*) „Organiſation in der Richtung des kleinſten Raumes. 5ter Beitrag. Berlin, 1854," S. 8.

1. Was sehen und beobachten wir an dem Himmel über unserm Horizonte:
   a) täglich, bei Tag und Nacht;
   b) in den verschiedenen Jahreszeiten?
2. Tragen sich die Erscheinungen wirklich so zu, wie wir sie sehen, oder: ist es so, wie wir es wahrnehmen, und wenn nicht: wie dann?
3. Nach welchen Gesetzen geschehen die Bewegungen und Erscheinungen? woher entstehen die Täuschungen? warum stimmt der Schein nicht mit der Wirklichkeit überein?
4. Welches sind die Ursachen, die Kräfte, Grundkräfte, welche Himmel und Erde erhalten, bewegen?

In dieser Reihenfolge und nach diesem Gange muß der Unterricht ertheilt werden. Die vollständige Beantwortung der ersten Frage ist die erste Hauptsache. Man stellt sich auf den Standpunkt des Schülers und läßt ihn die Erscheinungen seines Wohnortes aufsuchen und nennen. Aus der gewöhnlichen Erdbeschreibung weiß er schon, daß die täglichen und jährlichen Erscheinungen nicht auf der ganzen Erde so sind, wie bei ihm. Darum veranlaßt man ihn, sich die Erscheinungen auf andern Standpunkten der Erdoberfläche zu denken, und zwar 1) auf dem Aequator; 2) auf den Polen; 3) in mittleren Breiten, z. B. unter dem 52° nördlicher Breite. Die beiden ersten Standpunkte liefern die Erscheinungen so, wie sie sich auf den Extremen zeigen; sein eigner giebt ihm die Mitte zwischen beiden. Zur vollständigen Auffassung einer in Mannigfaltigkeit auftretenden Begebenheit gehört es wesentlich, daß man das Fließende (Fluctuirende) des Ganzen erst an den äußeren Enden, in den Extremen (das Maximum und Minimum) auffasse und dann ein Mittleres oder mehrere Mittleren (hier z. B. die Erscheinungen auf einem Wendekreise, auf einem Polarkreise und dann auf einem Breitengrade zwischen beiden) betrachte. In solcher Weise bemächtigt man sich des ganzen Verlaufes in allen allmähligen Uebergängen und Stufen.

Die erste der aufgestellten vier Fragen beantwortet die sphärische, die zweite und dritte die theorische, die vierte die physische Astronomie. Alle drei sind nicht absolut, sondern relativ von einander geschieden. —

Die Richtigkeit der bisher über die Methode in dem physikalischen Unterricht aufgestellten Grundsätze bedarf für den, welcher die Geschichte der Wissenschaft, die Elementarmethode und die Entwicklung eines Knaben von 13 — 16 und mehr Jahren kennt, keiner weiteren Begründung, so wenig auch die bisher üblich gewesene Methode den gestellten Anforderungen entsprechen mag. Nur über einen untergeordne-

ten Punkt könnten die Meinungen noch auseinander gehen, nämlich über die Frage: Sollen in dem ersten Cursus (Cursus der Anschauung, der Beobachtung, der Thatsachen) die gewöhnlichsten, einfachsten Erscheinungen hinter einander vor- und durchgenommen werden, ehe man an die Auffindung eines Gesetzes und einer daraus abzuleitenden Regel denkt; oder soll das Gesetz unmittelbar auf jede Reihe zusammengehöriger Beobachtungen und Experimente folgen? Letztere Ansicht würde den ersten und zweiten Cursus mit einander vereinigen. Sie würde richtig sein und ihre Befolgung nothwendig werden, wenn die Frage nach dem Warum sich gar nicht von dem Was scheiden ließe, wenn dieses ohne jenes nicht aufgefaßt werden könnte, wenn sich die Frage nach den Ursachen den Schülern mit solcher Macht aufdrängte, daß es unnatürlich wäre und die Wißbegierde unterdrückte, wenn man diesem Triebe nicht folgen wollte. Aber diese Fragen und Bedenken sind zu verneinen. Der Verlauf einer Erscheinung kann vollständig aufgefaßt werden, ohne daß man das allgemeine Gesetz weiß. Dieses zeigt die Geschichte der Wissenschaft. Ueberdieß kommen im ersten Cursus nur die einfachsten Erscheinungen vor; die zusammengesetzteren sind für den zweiten aufzusparen. Ferner: der Knabe muß daran gewöhnt werden, seine ganze Aufmerksamkeit auf die Erscheinung zu richten. Nur so bildet man sich scharfe Beobachter, Experimentatoren, Physiker. Das vorschnelle Fragen nach den Ursachen, welches gewöhnlich mit flüchtiger Beobachtung verbunden und eher ein Beweis leichtsinniger Betrachtungsweise oder gar der Frühreife überhaupt ist als ein Document für den eingetretenen Verstandesgebrauch, muß zurückgedrängt werden, wo es erscheinen sollte. Es hat der Physik nur allzu sehr geschadet. In der Wissenschaft wie in der Bildung ist das Auffassen und gründliche Wissen der Thatsachen überall die Hauptsache, die Basis. Theorien und Hypothesen erscheinen genug während einer einzigen schlaflosen Nacht. Aber selten kommt man dadurch weiter. Auch lehrt es überall die Erfahrung, daß die Jugend bis zu einem bestimmten Alter durch das Erlernen der Thatsachen und die natürliche Auffassung äußerer Dinge vollkommen befriedigt wird. Vor dem Ende dieser Periode sie in rationelle Betrachtungsweisen hineintreiben wollen, gelingt entweder nicht, oder führt zur Frühreife, wodurch man ihr die Freude an der eigentlichen Forschung, wenn die natürliche Entwicklung dazu drängt, raubt. Vor einer bestimmten Entwicklungsstufe, welche selten vor dem sechszehnten Jahre eintritt, die Naturlehre rationell behandeln, ist geradezu naturwidrig. Ein Anticipiren des dritten Cursus aber wäre auf das Höchste zu tadeln. Das Speculiren ist weder die Sache unserer Realschüler, noch unserer Gymnasiasten. Es gehört erst auf die Universität. Leider kommt es auch jetzt noch fast in allen Lehrbü-

chern, welche für den Schulunterricht geschrieben sind, vor, wodurch es denn veranlaßt wird, daß die alltäglichsten Erscheinungen oft den Schülern nicht einmal bekannt, viel weniger von ihnen begriffen werden, so daß die Universitätslehrer der Physik bei ihren Zuhörern oft gar nichts voraussetzen können. Diesem schlimmen Verhältniß beugt man nur dadurch vor, daß man sich in den Schulen auf den ersten und zweiten Cursus beschränkt. Der geweckteren Schüler wird während des ersten Cursus hier und da eine Frage nach dem Warum still für sich thun und sich auf den zweiten Cursus freuen, weil dieser ihm die Fragen beantwortet, und der mit Sachkenntnissen wohl ausgerüstete Gymnasiast findet auf der Universität Zeit und Gelegenheit genug zur Speculation. Auch wird der geistweckende Lehrer hier und da schon im ersten Cursus einen Blick in das folgende Gebiet thun lassen, um die Wißbegier zu reizen. „In solchen Vorübungen, Anspielungen, Fingerzeigen besteht", wie Lessing (s. dessen berühmte Abhandlung über die Erziehung des Menschengeschlechts) sagt, „die positive Vollkommenheit eines Elementarbuchs (des Elementarunterrichts), so wie die Eigenschaft, daß es den Weg zu den noch zurückgehaltenen Wahrheiten nicht erschwere oder versperre, die negative Eigenschaft desselben war."

Nach all' diesem halten wir die Aufstellung eines dreifachen Cursus in einem vollständigen Unterricht der Physik für gerechtfertigt und begründet: 1) Erfahrung — ein Aggregat empirisch gesammelter Kenntnisse; 2) Naturgesetze — Gesetzkunde; 3) wissenschaftliche Begründung.

Zur Ertheilung eines solchen Unterrichts wird vor Allem von Seiten des Lehrers die erforderliche Sachkenntniß verlangt: gründliche physikalische Kenntnisse im weiteren Sinne des Wortes, die wieder mathematische Kenntnisse voraussetzen. Der Verein dieser Kenntnisse pflegt eben bei Elementarlehrern nicht häufig vorzukommen. Aus leicht begreiflichen Gründen. Die Lehrer haben selten hinreichende Gelegenheit gehabt, sich gründliche Naturkenntnisse zu erwerben. Eher ist dieses noch bei der Mathematik der Fall. Denn diese kann man in der Stube erwerben, ohne Beobachtungen und Versuche, ohne Apparate und Zurüstungen. Aber physikalische Kenntnisse, wenn sie wahr, anschaulich und lebendig sein sollen, setzen diese voraus. Vermehrt wird die Schwierigkeit eines genügenden Unterrichts in der Physik durch den bedeutenden, sehr fühlbaren Mangel eines den Anforderungen des heutigen Standpunktes der Wissenschaft und der Methodik ganz entsprechenden Leitfadens, den wir in der That noch gar nicht besitzen. Was ist nun unter solchen Umständen, wie sie fast allerwärts vorkommen, zu machen?

Der Lehrer, der sich zu dem Unterricht in der Physik befähigen will, wende seine Aufmerksamkeit der Beobachtung der Natur selbst zu.

Alles, was er am Himmel, in Küche und Keller, an dem Waſſer, dem Feuer und der Luft, an Maſchinen und in Laboratorien bei Apothekern, Materialiſten und Phyſikern ꝛc. zu ſehen Gelegenheit hat, ſei ihm eine angelegentliche Sorge. Mit geſunden, offenen Sinnen, und durch Liebe zur Sache angetrieben, läßt ſich in dieſer Beziehung viel leiſten. Die Kinder ſollen ja auch nicht gerade mit allem Einzelnen oder mit dem Neueſten, ſondern mit dem Gewöhnlichen, was aber hier gerade das Bedeutendſte und Wichtigſte iſt *), bekannt gemacht werden. Man darf die Anforderungen nicht zu hoch ſteigern. Demnächſt ſtudire der Lehrer populäre phyſikaliſche Werke, ſtelle mit den Geräthſchaften, die jede Küche darbietet, für ſich kleine Verſuche an, und ſuche in den Beſitz der Hauptinſtrumente, einer Elektriſirmaſchine, einer Luftpumpe ꝛc. zu kommen, thue überhaupt hierin das Mögliche! Die Hauptſache muß ſich aber ohne alle Inſtrumente leiſten laſſen, und ſie läßt ſich leiſten. Hat der Lehrer ſich eine Erſcheinung ſelbſt klar gemacht, d. h. iſt es ihm gelungen, ſich eine lebendige Anſchauung derſelben zu erwerben, und weiß er obiges Dreifache von einander zu ſcheiden: ſo iſt er zum Unterricht über dieſelbe befähigt. Solches iſt aber — das vergeſſe man nie! — keineswegs der Fall, wenn er nur aus Büchern die Natur kennen gelernt hat, oder genöthigt iſt, ſich an ein Lehrbuch zu halten. Der dadurch entſtehende Unterricht fruchtet in der Regel nicht nur nichts, ſondern er ſchadet, weil er die Schüler aus der Unmittelbarkeit der Anſchauung in eine leere Wortwelt hineinzwängt und ihnen die Freude an den Erſcheinungen verleidet, welches zur Folge hat, daß ſie ſich ſpäterhin um die Naturereigniſſe, die ſie zu beobachten Gelegenheit haben, gar nicht mehr bekümmern. Aus dem häufig ganz verkehrten Naturunterricht, aus dem todten Anlernen ſolcher Dinge, die ſich begriffmäßig gar nicht auffaſſen laſſen, iſt es zum Theil zu erklären, daß die meiſten Menſchen eher alles Andere ihrer Aufmerkſamkeit würdigen, als die wundervollen ſogenannten alltäglichen Erſcheinungen auf der Erde und am Himmel. Und doch giebt es nach Kant nichts Erhabeneres, als den Himmel mit ſeinen Wundern und das Sittengeſetz in der Bruſt des Menſchen. Wie beſchämt ſteht nicht mancher Erwachſene mit ſeiner Gleichgültigkeit und ſeinem

*) Das Alltägliche und (ſogenannte) Gemeine iſt theils in der Regel praktiſch wichtiger, theils gemeiniglich unbekannter und dunkler, als das Seltene. Es erfordert einen ſcharfen Blick und tiefen Sinn, in den Alltagserſcheinungen, welche Tauſende wahrnehmen, Dinge zu bemerken, welche dieſe Tauſende von Alltagsbeobachtern nicht entdeckt hatten. Vielleicht giebt es kein untrüglicheres Mittel für das ächte Talent des Beobachters, als daß er in dem Kleinen das Große findet und das Alte wie neu beobachtet.

Stumpfsinne bei der Gewalt der Naturerscheinungen neben einem natürlich gebliebenen Kinde mit seiner reinen, entzückenden Aufmerksamkeit und seiner erhebenden Lust und Freude an der Betrachtung des Auf- und Unterganges der Sonne und an der Pracht des gestirnten Himmels! Wahrlich, hier braucht man nicht erst die Aufmerksamkeit künstlich hervorzurufen; alles Wünschenswerthe ist für den fruchtbaren, geist- und gemüthstärkenden Unterricht schon in Fülle vorhanden. Wer sich den reinen, kindlichen Sinn, die Unschuld des Herzens zu erhalten, und damit die rechte verständige Einsicht in die Natur der Dinge zu verbinden gewußt hat, der ist zum Unterricht in der Naturkunde befähigt; er wird dadurch von selbst ein Dollmetscher der Werke des Ewigen und ein Lehrer der höheren Dinge.

Indem wir nun zur Bezeichnung der brauchbarsten Werke über Physik und mathematische Geographie übergehen wollen, sind wir in Verlegenheit; aus dem bereits angegebenen Grunde, weil es uns an Werken fehlt, welche Lehrgänge aufstellen, die in der oben als richtig dargestellten Methode gearbeitet sind. Es bleibt daher nichts übrig, als diejenigen namhaft zu machen, welche noch am meisten dieser Methode sich nähern, oder den Stoff so behandeln, daß er nicht mit allzugroßer Mühe in die rechte Form gegossen werden kann. Ein mit gründlichen Kenntnissen der Naturkunde ausgestatteter Methodiker würde sich aber kein geringes Verdienst um den Unterricht erwerben, wenn er uns mit einem Lehrgange, welcher den Anforderungen der Wissenschaft und der Methodik zugleich entspräche, beschenken wollte.

Für Schüler haben wir hier keine Lehrmittel aufzuführen. Die Naturkunde kann unter allen Gegenständen am wenigsten aus Büchern erlernt werden. Was ihnen etwa darüber, um in Schulen, welche in Betreff der Zeit und der Mittel beschränkt sind, mehrere Zwecke (Lesen und Lernen ꝛc.) zugleich zu erreichen, in die Hand gegeben werden könnte, haben wir bereits oben unter den Lesebüchern für die Oberklasse genannt. Darum beschränken wir uns auf die hieher gehörige Literatur für Lehrer.

I. Physik.

A. Die leichteren Schriften, welche den Lehrstoff enthalten für gewöhnliche Verhältnisse.

1. Elementar-Naturlehre, nach den Grundsätzen der neuern Pädagogik, von **F. Wagner.** Erster Theil. Köln, Dümont-Schauberg, 1826. (16 gGr.)

Der zweite Theil ist noch nicht erschienen. Die Ausführung weicht von den oben aufgestellten Grundsätzen zum Theil ab; aber die Darstellung ist sehr populär. Jedenfalls wird sie dem angehenden Lehrer, der eine Anleitung zu einer guten Lehrweise sucht, ersprießliche Dienste leisten.

2. Naturlehre für Bürger- und Volksschulen, so wie die untern Klassen der Gymnasien, von A. G. Melos. 5. Aufl. von Schmidt. Rudolstadt, Hofbuchhandlung, 1836. (16 gGr.)

3. Kurzer Inbegriff des Wissenswürdigsten aus der Naturlehre. Berlin. 2. Auflage. (1 Thlr. 8 gGr.)

4. Lehrbuch der Naturlehre für Anfänger, von F. Kries. 5. Auflage. Gotha, Becker, 1824. (8 gGr.)

Diese drei Schriften behandeln den Stoff in ganz ähnlicher, herkömmlicher Weise. Der Begriff des Wortes Natur wird erklärt, die allgemeinen Eigenschaften der Körper werden aufgezählt ꝛc. Die Schrift von Kries ist die gedrängteste; der von Melos geben wir den Vorzug.

5. Naturlehre für die Jugend. Für Volks- und Bürgerschulen ꝛc. Von Dr. C. G. Rebs. 2. Aufl. Leipzig, Hinrichs, 1836. (8 gGr.)

Sehr populär, in Fragen und Antworten.

6. Volksnaturlehre zur Dämpfung des Aberglaubens, von A. H. Helmuth ꝛc. Braunschweig, Schulbuchhandlung, 1834. (18 gGr.)

Diese Ausgabe ist von Fischer in Neu-Zelle bearbeitet. Wie wir hören, ist sie jetzt — 1837 — schon wieder vergriffen, und nun soll der Name Hellmuth ganz wegfallen, weil die nun zu liefernde Ausgabe ein selbstständiges Buch von Fischer sein wird.

7. Die Erscheinungen in der Natur. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Erzieher, insbesondere zum Gebrauch in Volksschulen. Von W. von Türk. Essen, Bädeker, 1818. (1 Thlr. 12 gGr.)

Sehr faßlich und populär; darum sehr brauchbar für Lehrer, die des Stoffes noch nicht mächtig sind.

8. Handbuch der Experimental-Physik. Nach den neuesten Entdeckungen bearbeitet von Dr. J. H. M. Poppe ꝛc. Zweite Aufl. Hannover, Helwing, 1827. (1 Thlr. 8 gGr.)

Mit größerer Ausführlichkeit als das vorige Buch behandelt dieses die Gegenstände in hergebrachter Ordnung. Die Experimente und Maschinen sind meist ziemlich ausführlich und deutlich beschrieben.

9. Die Experimental-Physik, methodisch dargestellt von J. Heussi, ordentl. Lehrer der Mathematik ꝛc. an der Realschule in Berlin. Er-

ster Cursus. Kenntniß der Phänomene. Berlin, Duncker und Humblot, 1836. 81 S. (8 gGr.)

Laut Vorrede und Titel ist dieser erste Theil eines Werkes, welches überhaupt aus dreien bestehen wird, nach den oben aufgestellten Grundsätzen gearbeitet. Er ist ganz der Uebung des Beobachtungsvermögens gewidmet; der zweite wird die Gesetze aufstellen; der dritte wird die Ursachen und den innern Zusammenhang der Erscheinungen betrachten. Dieses ist der richtige Gang. Das Werk des Verfs. wird und muß daher einen bedeutenden Fortschritt in der Methode begründen. Zu bedauern ist, daß der Verf. gewöhnlich nicht mit einzelnen Beobachtungen und Versuchen beginnt, sondern gleich allgemeine, wenn auch nur auf sinnliche Erscheinungen sich beziehende Sätze vorträgt und dann an einzelne Beispiele erinnert. Dieses ist der richtige elementarische Weg nicht, nicht der Weg, auf denen die allgemeinen Wahrheiten gefunden wurden. Das Buch kann daher dem Lehrer nicht unmittelbar, so wie es ist, zum Leitfaden dienen; wohl aber dem Schüler zur Erinnerung, nachdem der Lehrer die Sache in freier Entwicklung behandelt hat. Jeden Falls aber seien die Lehrer auf dieses Werk aufmerksam. Kann man auch dem Verfahren im Einzelnen nicht immer beistimmen, von Wichtigkeit bleibt es, daß einmal der richtige Weg im Ganzen eingeschlagen ist.

10. Physikalischer Kinderfreund, von G. U. A. Vieth. 3. Auflage. 10 Theile. Leipzig, Barth. (8 Thlr. 12 gGr.)

Diese Schrift ist zwar schon etwas veraltet, aber sie enthält in sehr anziehender Darstellung (der Verfasser ist aus der Basedow'schen Schule hervorgegangen) eine Menge höchst belehrender, interessanter Dinge, in solcher Ausführlichkeit, daß man die Experimente nachmachen kann.

11. Der physikalische Jugendfreund, oder Darstellung aus der Naturlehre, von J. H. M. Poppe. 8 Theile. Frankfurt a. M., Fr. Wilmans, 1811 — 1820. (8 Thlr.)

Auch hier findet man eine ausführliche Darstellung des Wissenswürdigsten, meist in Erzählungen eingekleidet und leicht verständlich. Man kann jedes Bändchen dieses physikalischen Jugendfreundes auch einzeln haben. Familien auf dem Lande, Söhnen vermögender Eltern ꝛc. sind die beiden letzten Schriften besonders zu empfehlen. Sie können manche leere Stunde sehr nützlich ausfüllen.

12. Neue ausführliche Allgemeine und Experimental-Volks-Naturlehre. Von Dr. J. H. M. v. Poppe. Erster Theil. Die Allgemeine und Experimental-Naturlehre. 3. Auflage. Zweiter Theil. Die physische Geographie und Atmosphärologie. Tübingen, Osiander, 1837. (3 Thlr. 8 gGr.)

Eine sehr populäre Schrift, denkenden Bürgern und Landleuten zu empfehlen. Der zweite Theil ist jetzt erst hinzugekommen. Es kommen noch veraltete Meinungen in ihm vor, z. B. die, daß die Erde sich ehemals um eine andre Achse gedreht habe. Weder dieses ist wahr, noch wird sie sich jemals um eine andre Achse drehen. Die Veränderungen in der Lage der Ekliptik halten sich innerhalb sehr enger Gränzen und sind periodisch.

B. Die weiter gehenden Schriften (Lehrbücher für Bürgerschulen, Gymnasien ꝛc.).

1. Anfangsgründe der Naturlehre, von G. U. C. Vieth ꝛc. Fünfte, verbesserte Auflage. Leipzig, Barth, 1823. (1 Thlr.)
2. Lehrbuch der Physik, von F. Kries. 5. Auflage. Jena, Frommann, 1835. (1 Thlr. 4 gGr.)
3. Lehrbuch der mechanischen Naturlehre, von E. G. Fischer, neu bearbeitet von E. F. August ꝛc. Erster Theil. 4. Auflage. Berlin, Rauck, 1837. 668 S. (Beide Theile zusammen werden 5 Thlr. kosten.)

Die beiden ersten Schriften sind einander sehr ähnlich, sehr weit verbreitet, und, wenn man in Betreff der Methodik nicht höhere Ansprüche macht, empfehlenswerth. Die populärere, der wir darum den Vorzug geben, ist die erste, von Vieth. In der zweiten ist Manches nur angedeutet, darum nicht überall verständlich. Die dritte Schrift ist die Umarbeitung und Erweiterung der ursprünglich in Einem Bande erschienenen mechanischen Naturlehre von Fischer. Hr. Director August hat die neuesten Fortschritte der Physik benutzt, und das Ganze wird nun so vollständig, daß es Alles enthalten wird, was zum Unterricht der Physik auf Gelehrtenschulen erforderlich ist. Für diejenigen, welche sich des Buches von Fischer bedienen wollen, ist als dazu gehöriger Leitfaden für Schüler noch zu nennen:

4. Mechanische Naturlehre von E. G. Fischer, im Auszuge für den höhern Schulunterricht entworfen von Dr. E. F. August ꝛc. Berlin, Rauck, 1829. (22 gGr.)

Vergriffen; es wird eine neue Auflage erwartet.

5. Vorlesungen über die Naturlehre, zur Belehrung derer, denen es an mathematischen Vorkenntnissen fehlt, von H. W. Brandes. 3 Theile. Leipzig, Göschen, 1830 — 32. (9 Thlr.)

In anziehender, schöner Sprache geschrieben, deutlich und lehrreich, wohlgebildeten Frauenzimmern zu empfehlen.

6. Vorlesungen über die Naturlehre für Frauenzimmer ꝛc. von F. Kries. 3 Bände. Leipzig, Dyck, 1834 — 36. (7 Thlr. 12 gGr.)

Auch empfehlenswerth, doch hinter den Vorlesungen von Brandes zurückstehend. Das Werk ist sehr trocken.

7. Leitfaden für den Unterricht in der Physik auf Gymnasien, Gewerbschulen und höheren Bürgerschulen, von H. A. Brettner ꝛc. 5. Auflage. Breslau, Max ꝛc., 1836. (18 gGr.)

Seit 1828 hat dieses Buch fünf Auflagen erlebt. Dieses Glück verdankt es seiner glücklichen Auswahl des Wesentlichsten und seiner deutlichen Darstellung. Die Methode ist die gewöhnliche.

8. Gemeinfaßliche Darstellung einiger der wichtigsten und anziehendsten Gegenstände aus der Naturlehre, welche einer Veranschaulichung bedürfen. Zunächst als Zugabe zu Melos, Desaga, Kries und andern Naturlehren, welche erläuternder Abbildungen entbehren. Nebst 8 Figurentafeln. Rudolstadt, Hofbuchhandlung, 1835. (6 gGr.)

Eine sehr kleine Schrift von 56 Seiten, aber musterhaft deutlich.

9. Lehrbuch der Physik, von J. Ph. Neumann, Professor am polytechnischen Institute in Wien. Zwei Theile. Wien, bei Gerold, 1818 – 20. (7 Thlr. 12 gGr.) 1. Band. Zweite Auflage. 1830. (3 Thlr. 8 gGr.)

10. Handbuch der Naturlehre, von Dr. G. W. Muncke, Professor der Physik in Heidelberg ꝛc. Zwei (dicke) Bände, von welchen der zweite die physikalische Geographie enthält. Heidelberg, bei Winter, 1828 u. 1830. (6 Thlr. 20 gGr.)

11. Die Naturlehre nach ihrem gegenwärtigen Zustande mit Rücksicht auf mathematische Begründung. Dargestellt von A. Baumgärtner. Vierte Auflage. Wien, bei Heubner, 1832. (3 Thlr. 8 gGr.)

Diese drei Werke enthalten den neuesten Zustand der Wissenschaft. Sie gehen über das Bedürfniß aller Schulen hinaus, das letzte zum Theil ausgenommen, welches fast allgemein in den höheren Schulen Oesterreichs zu Grunde gelegt wird. Wir geben ihm auch unter den dreien den Vorzug. Gedrängte Kürze, Auswahl des Wichtigsten und deutlicher Vortrag zeichnen es vortheilhaft aus. Es überläßt es dem Leser, die nicht mitgetheilten Nebensachen aus den aufgestellten Hauptthatsachen zu erschließen. Die beiden ersteren Werke enthalten außerdem eine Masse von Einzelheiten, die an sich schätzbar sind, aber die Auffassung des Wesentlichsten nicht selten erschweren. Muncke bekämpft und widerlegt auch die entgegengesetzten Ansichten. Diese Werke nennen wir nun für einzelne Lehrer, welche aus dem Studium der Physik ein Geschäft machen, sich auf dieselbe legen wollen. Wer noch weiter gehen will, wende sich zu „Biot's Experimentalphysik, übersetzt von Fechner", Zweite Auflage, 5 Bände, Leipzig, bei Voß, 1829. (11 Thlr.), und wer ein physikalisches Lexicon ver-

langt, greife zu „Gehler's physikalisches Wörterbuch, neu bearbeitet von Gmelin, Horner, Littrow, Muncke, Pfaff. Leipzig, bei Voß, bis jetzt 9 Bände, noch nicht beendigt.

II. Mathematische Geographie und populäre Himmelskunde.

1. Anfangsgründe der mathematischen Geographie für mittlere und obere Klassen der Gymnasien, so wie für Alle, welche ohne mathematische Vorkenntnisse sich einen deutlichen Begriff von dem Weltsysteme zu verschaffen wünschen; von J. H. Brewer ꝛc. Mit 4 Steintafeln. Düsseldorf, bei Schaub, 1827. (16 gGr.)
2. Lehrbuch der mathematischen Geographie, von Fr. Kries ꝛc. Zweite, sorgfältig durchgesehene und verbesserte Auflage. Mit 7 Kupfertafeln. Leipzig, bei Göschen, 1827. (16 gGr.)
3. Die Erde in Beziehung auf den Himmel oder mathematische Geographie; für Volksschullehrer bearbeitet von K. Sobolewsky. Neisse, bei Hennings, 1834. (1 Thlr.)

Diese Schriften behandeln die wichtigsten Kapitel der mathematischen Geographie in herkömmlicher Weise. Man kann aus einer jeden die nöthigste Belehrung schöpfen. Am populärsten sind die von Brewer und Sobolewsky.

Beim Gebrauch derselben gehe man überall von den Erscheinungen selbst aus, ziehe daraus die erforderlichen Schlüsse, und construire nun erst den jedesmal vorliegenden Gegenstand in der Weise dieser Schriften. Veranschaulichende Hülfsmittel, z. B. Globen, Tellurien, Planetarien ꝛc., muß man nicht zu Anfang gebrauchen; denn nicht leicht wird sich ein Mensch die Sache in ihrer (großen) Wahrheit vorstellen, wenn dazu durch unsre kleinen Modelle die Brücke geschlagen werden soll. Man führe die Schüler auf's freie Feld, lasse sie hier den Horizont, die Hauptpunkte desselben, die verschiedenen Auf- und Untergangspunkte der Sonne und des Mondes, die Lage des Himmelspoles, des Aequators, des Thierkreises und der Ekliptik anschauen und bestimmen *), und bediene sich in den Lehrstunden der veranschaulichen-

*) Man mache den Versuch, und führe Schüler, welche nur an den Landkarten gelernt haben, auf's freie Feld, und stelle ihnen nun die Aufgabe, die Lage der Dinge, die sie herzusagen und auf den Karten, Globen ꝛc. zu zeigen wissen, vorzuzeigen: Nordpunkt, Nordpol, Südpunkt, Südpol, Ostpunkt, Ostpol (!), Westpunkt, Westpol (!), Zenith, Lage des Aequators, der Wendekreise ꝛc. gegen den Horizont ꝛc., und man wird nicht nur staunen über die Tölpeligkeit der Schüler, sondern auch

den Zeichnungen auf der Schultafel in möglichst großem Maaßstabe, lasse die Schüler selbst Einzelnes zeichnen nach bestimmten Angaben, und gebrauche zuletzt die etwa vorhandenen Werkzeuge. Die rechte Einsicht in die Lage der Ekliptik gegen den Horizont in den verschiedenen Jahreszeiten wird selbst bei denkenden Lehrern nur selten gefunden. Wo sie vorhanden ist, da steht es um diesen Theil der intellectuellen Bildung vortrefflich (Nr. I.). Methodisch betrieben, stellen wir die Bildung der mathematischen Geographie unter allen geistbildenden rationellen Lehrmitteln oben an. Denn in ihr vereinigen sich Raum- und Zeitanschauungen, physikalische und mathematische Kenntnisse, und der Gegenstand selbst führt zu erhabenen Ansichten. Darum wäre ein methodischer Lehrgang über diesen großartigen Gegenstand ein Segen für die Schule.

---

4. Populäre Astronomie. Von **F. X. Schubert.** 3 Thle. Hamburg, bei Perthes und Besser, 1834. (5 Thlr. 8 gGr.)
5. Vorlesungen über die Astronomie, zur Belehrung derer, denen es an mathematischen Vorkenntnissen fehlt, von **H. W. Brandes.** Zwei Bände, gr. 8., mit 22 Kupfertafeln. Leipzig, bei Göschen. (4 Thlr.)
6. Populäre Vorlesungen über Astronomie, von **Fries.** Heidelberg, bei Winter, 1833. Zweite Auflage Mit 9 Kupfer- und Steindrucktafeln, auch 2 Charten. (2 Thlr. 16 gGr.)
7. Die Wunder des Himmels, oder gemeinfaßliche Darstellung des Weltsystems. Von **Littrow,** Director der Sternwarte in Wien. 2. Aufl. in einem Bande. Stuttgart, bei Hoffmann, 1836. (3 Thlr. 8 gGr.)

Zur eignen Bildung der Lehrer empfehlen wir diese Schriften. Auch „im Raume wohnt das Erhabene". Welcher Gegenstand ist größer, denkwürdiger, den erdgebornen Menschen erhebender, welcher ist bildender im allgemeinsten Sinne des Wortes, als die Astronomie! Wahrlich, wir würden uns nicht in so vielen Kleinlichkeiten verlieren, zum Höheren mehr hinanstreben, und unsern Geist mit den würdigsten Vorstellungen nähren, wenn wir mehr aufwärts zu den Sternen schauten. Das Werk von Schubert befolgt wissenschaftlich die oben auf-

---

lernen, was es heißt: unpraktisch in der mathematischen Geographie unterrichten. Aber woher kommt's? Dann stelle man Solchen, die sich als Lehrer prüfen lassen, in der mathematischen Geographie Fragen wie diese: Welches ist die Lage des über unserm Horizont erhabenen Theiles der Ekliptik gegen den Horizont und den Aequator: a) an den Tagen der Tag- und Nachtgleiche; b) an den Tagen der Sonnenwende; c) in den verschiedenen Stunden dieser Tage? — Wer solche Fragen anschaulich zu beantworten weiß, verdient in der Geographie Nro. 1.

gestellten methodischen Grundsätze; die Vorlesungen von Brandes enthalten des Anziehenden ungemein viel; die Schrift von Fries knüpft an den Gegenstand die erhabensten Gedanken, und Littrow empfiehlt sich durch Deutlichkeit und Vollständigkeit.

Lehrern, welche sich in die Sternkunde nicht so tief einlassen wollen, als die eben genannten drei Schriften verlangen, verweisen wir auf:

8. Lehrbuch der Sternkunde für Schulen und zum Selbstunterricht. Von Dr. Gotthilf Heinrich Schubert ꝛc. Zweite Auflage. München, bei Weber, 1832. (12 gGr.)

Ihr Verfasser ist der bekannte, geist- und gemüthvolle Schriftsteller, der die Naturgeschichte für Schulen, die Geschichte der Seele und viele andere tiefsinnige und phantasiereiche Werke geschrieben hat. Wer etwas von ihm gelesen, weiß, was er in dieser populären Sternkunde zu erwarten hat. Die Darstellungsweise erinnert an den Süddeutschen, den unvergeßlichen Hebel. Beide geben, auch wenn sie von den sichtbaren Körpern reden, Unterricht über die unsichtbaren Dinge. Hier findet man nicht gemein-praktische, triviale Nutzanwendungen, sondern tiefe Blicke in das Innere der Natur.

9. Die Lehren der Astronomie, für Gebildete faßlich dargestellt. Aus dem Englischen. Von Herschel. Heilbronn, Claßische Bchhdlg., 1835. (2 Thlr.)

Herschel besitzt die Gabe anziehender Darstellung.

---

10. Der aufrichtige Kalendermann, von C. G. Steinbeck. Neu bearbeitet und vermehrt durch Nachrichten über das Kalenderwesen und die Chronologie der merkwürdigsten Völker; über wahre und mittlere Zeit; über Witterungskunde ꝛc.; von Pastor C. F. Hempel. 3 Theile. 8. Auflage. Mit Holzschnitten. Leipzig, bei F. Fleischer, 1829. (18 gGr.)

11. Lehrbuch der Chronologie oder Zeitrechnung und Kalenderwesen ꝛc.; von Th. Friedleben. Frankfurt am Main, bei Sauerländer, 1827. (1 Thlr. 4 gGr.)

In gehobene Schulen gehört auch die Belehrung über die Zeitrechnung und das Kalenderwesen. In der Zahlenlehre, in dem Kapitel, welches von der Zeitrechnung handelt (siehe z. B. Diesterweg's und Heuser's „Handbuch für den Gesammt-Unterricht im Rechnen", 2. Aufl. S. 117 — 127), kann zwar das Wesentlichste der Zeitrechnung vorkommen, und man versäume dieses nicht. Aber wo, was freilich nicht sehr häufig sein wird, mehr geschehen kann, thue man mehr. Denn die Zeit berührt jeden Sterblichen; es ist lehrreich, zu erfahren, wie die Menschen die unendliche gleichsam zum Stehen gebracht, wie sie dieselbe eingetheilt und bestimmt haben. Findet man ja auch in je-

der Familie neben Bibel, Katechismus und Gesangbuch keine Druckschrift häufiger, als den Kalender. Darum gehört eine Belehrung über denselben recht eigentlich in den Unterricht der allgemeinen Volksschule.

12. Anleitung zur Sternkenntniß, vermittelst eines, für den Horizont von Berlin entworfenen Astrognostikons, von **K. F. Klöden**, Director der Berliner Gewerbsschule ꝛc. Berlin, bei Schropp, 1832. (3 Thlr. 16 gGr.)

Das Büchlein (77 S.) giebt Anleitung, wie die dazu gehörige Sternscheibe zu 50 Aufgaben, welche gelöset sind, gebraucht werden soll, veranlaßt also eine theoretisch-praktische Kenntniß des gestirnten Himmels.

Anhang.

Es dürfte manchem Leser angenehm sein, hier einige Schriften verzeichnet zu finden, welche für den Unterricht in der physikalischen Erdbeschreibung, Geologie, Chemie und Technologie — Fächer, welche für Lehrer an höheren Bürgerschulen wichtig sind — eine besondere Brauchbarkeit besitzen.

1. Gemälde der physischen Welt, oder unterhaltende Darstellung der Himmels- und Erdkunde. Von **Sommer**. Sechs Bände. 2. Auflage. Prag, Calve'sche Buchhdlg., 1834. (8 Thlr.)
   Populär und anziehend.
2. Allgemeine mathematische und physische Erdbeschreibung, von **Hochstetter**. Erster Band. Stuttgart, Metzlersche Buchhdlg., 1820. (16 gGr.)
3. Handbuch der mathematischen und physikalischen Geographie und Atmosphärologie. Heidelberg, bei Winter, 1830. (2 Thlr. 16 gGr.) — Sehr reichhaltig.
4. Physische Geographie von **Kant**, bearbeitet von Dr. **Wollmer**. 4 Bände. 2. Auflage. Hamburg, bei Herold jun., 1807 — 15. (7 Thlr. 16 gGr.) — Immer noch beachtenswerth.
5. Lehrbuch der mathematischen und physischen Geographie. von **Schmidt**. 2 Bände. Göttingen, bei Vandenhöck und Ruprecht, 1829 — 30. (4 Thlr.) — Sehr gelehrt.
6. Lehrbuch der mathematischen und physischen Erdbeschreibung, für die bayerschen Gymnasien verfaßt, von **Ammon**. 2. Auflage. 2 Theile. Augsburg, bei Kollmann, 1837. (1 Thlr. 16 gGr.)
7. Grundriß der Physik der Erde und Geologie zum Gebrauch bei Vorlesungen, von **Parrot**. Riga, 1815. (3 Thlr. 6 gGr.)

8. **Lehrbuch der Geognosie und Geologie, von v. Leonhardt.** Stuttgart, Schweizerbart'sche Buchhdlg., 1835. (4 Thlr.)

Sehr reichhaltig — vorzüglich.

9. Geologie oder Naturgeschichte der Erde, auf allgemein faßliche Weise abgehandelt, von v. Leonhard. Stuttgart, ebendaselbst, 1837. 1. Band. (Erscheint in Heften à 12 gGr., wird fortgesetzt.)

Vorzüglich.

10. Handbuch der physikalischen Erdbeschreibung, von Eink. 2 Bände. Berlin, bei Dümmler, 1826 — 30. (4 Thlr. 10 gGr.)

11. Lehrbuch der mathematischen und physischen Erdbeschreibung für Gymnasien und polytechnische Schulen, von Neubig. Erlangen, bei Heyder, 1837. (6 gGr.)

12. Lehrbuch der Geologie, von Lyell. Aus dem Englischen von Hartmann. 3 Bände. Quedlinburg, bei Basse, 1836. (Alle drei Bände 8 Thlr. 8 gGr.)

13. Die Naturgeschichte des Erdkörpers, in ihren ersten Grundzügen dargestellt von Keferstein. Die Physiologie der Erde, Geognosie, Geologie und Paläontologie enthaltend. 2 Theile. Leipzig, bei Fr. Fleischer, 1834. (5 Thlr. 12 gGr.)

14. Physische Geographie. Für Schulen und zum Privatgebrauch. Von Schmidt. Leipzig, bei Baumgärtner, 1833. (16 gGr.)

15. Physikalische Geographie von Hoffmann. Vorlesungen, gehalten auf der Universität zu Berlin. Berlin, Nicolai'sche Buchhdlg., 1837. (3 Thlr.)

Ein unvollendeter Nachlaß, aber vorzüglich.

16. Meteorologische Untersuchungen, von Dove. Berlin, Sander'sche Buchhdlg., 1837. (1 Thlr. 16 gGr.)

Neue, eigenthümliche Behandlungsweise. Die erste Abtheilung giebt eine Uebersicht über die gesammten meteorologischen Erscheinungen, die zweite Abtheilung, von S. 97 an, enthält die Untersuchungen, besonders über die Passate und Winde überhaupt. Für Lehrer an höheren Schulen und Kenner der (werdenden) Wissenschaft.

---

17. Die Technologie in ihrem ganzen Umfange, oder die Kenntniß aller Handwerke, Manufakturen, Fabriken und der übrigen technischen Künste. Als Lehrbuch für Realschulen, Handwerksschulen und polytechnische Lehranstalten überhaupt, so wie zum Selbstunterricht bearbeitet von Dr. J. H. M. Poppe. Stuttgart, bei Löfflund ꝛc., 1829. 376 S. (1 Thlr. 4 gGr.)

Der rühmlichst bekannte Verfasser hat auch eine „ausführliche Volksgewerbslehre, 3. Auflage, Stuttgart, bei Hoffmann, 1833" (3 Thlr.) geliefert. Beide Schriften sind brauchbar für Lehrer und Schüler. Für Lehrer allein oder vorzugsweise folgende:

18. Handbuch der Technologie oder rationelle Darstellung der technischen Gewerbe nach den neuesten Ansichten und Erfindungen, von **Th. Bernoulli**, Professor in Basel. 2 Bände. Basel, bei Schweighäuser, 1833 u. 1834. (3 Thlr. 18 gGr.)

19. Grundriß der mechanischen Technologie u. s. w. Von **K. Karmarsch**. 1. Band. Hannover, bei Helwing, 1837. (2 Thlr. 12 gGr.)

Er enthält die Bearbeitung der Metalle.

20. Elemente der technischen Chemie u. s. w. Von **E. L. Schubarth**. 2. Auflage. 2 Bände. Berlin, bei Rücker, 1835. (12 Thlr.)

21. Technologische Encyclopädie u. s. w. Von **J. J. Prechtl**. Stuttgart, bei Cotta, 1830. Bis jetzt 8 Bände. (28 Thlr.)

Zum Nachschlagen!

---

22. Grundriß der Chemie. Von **F. Wöhler**. Unorganische Chemie. 4. Auflage Berlin, bei Duncker u. Humblot, 1837. 188 S. (16 gGr.)

23. Die Chemie in technischer Beziehung. Leitfaden zu Vorträgen in Gewerbschulen. Von **F. Köhler** ꝛc. 2. Auflage. Berlin, Enslin'sche Buchhandlung. 468 S. (1 Thlr. 16 gGr.)

Nr. 22 und 23 für Schüler in Schulen. Die folgenden für Lehrer und Akademiker.

24. Lehrbuch der Chemie, von **E. Mitscherlich**. 1. Band. 3. Aufl. Berlin, bei Mittler, 1837. (3 Thlr. 8 gGr.)

Noch nicht vollendet.

25. Lehrbuch der Chemie, von **Berzelius**. Aus dem Schwedischen von **Wöhler**. Dresden und Leipzig, bei Arnold, 1837. 7 Bände. Das Ganze 9 Bände.

26. Handwörterbuch der reinen und angewandten Chemie ꝛc. Von **Liebig** und **Poggendorff**. Braunschweig, bei Vieweg, 1837.

Das Ganze soll aus 5 Bänden bestehen. Erschienen sind bis jetzt 3 Lieferungen des 1. Bandes.

XII.

Der Unterricht in der Zahlenlehre.

Fassen wir die mehreren Gegenständen der äußeren oder inneren Welt gemeinsamen Merkmale zu einer Gesammtvorstellung zusammen, so bilden wir selbstthätig die denselben zukommende höhere oder übergeordnete, allgemeine Vorstellung, einen Begriff. Nehmen wir aber an einem Gegenstande ein Merkmal auf, welches auch ein Begriff sein kann, und beobachten, ob dasselbe mehreren und wie vielen Gegenständen zukomme, so bilden wir die Vorstellung von der Zahl dieser Dinge. Diese Thätigkeit unsres Geistes heißt zählen. Bei der Begriffbildung suchen wir daher die Einheit, unter der die Gegenstände, die unter demselben stehen, zu fassen sind; bei der Zahlbildung dagegen setzen wir eine Einheit und suchen die Mehrheit. Dort steigen wir von der gegebenen Vielheit zur Einheit auf; hier bestimmen wir die Mehrheit der Einheiten, welchen dasselbe Merkmal, das als Grundeinheit gilt, zukommt.

Das Zählen der Dinge besteht daher in der Angabe, wie viele Dinge einer Art vorhanden sind, oder in gewöhnlichem Sprachausdruck: Zählen heißt die Menge der gleichartigen Dinge einer Art angeben. Nur gleichartige Dinge können zusammengezählt werden, weil sich das Zusammenzählen auf das gemeinsame Merkmal, die Grundeinheit, bezieht; die (übrigen) Verschiedenheiten der Dinge, welche gezählt werden, vergißt oder übersieht man dabei. Natürlich kann jedes Ding von so vielen Merkmalen, als ihm zukommen, aufgefaßt und mit allen den Dingen, welchen eins dieser Merkmale gemeinsam ist, zusammengezählt oder unter dieselbe Merkmalseinheit gestellt werden. Ein Eichenblatt kann z. B. als ein Eichenblatt, als ein Blatt, als ein grünes, als ein eßbares, als ein organisches Ding, als ein Ding schlechthin aufgefaßt werden.

Ein jedes Ding bildet für sich eine Einheit. Diese Vorstellung der Einheit entsteht aber nur im Verhältniß zu einer Mehrheit oder Vielheit. Einheit und Mehrheit werden immer zusammengedacht, oder

stehen in nothwendiger Beziehung zu einander. Die eine Vorstellung ist nicht ohne die andere; mit der einen ist die andere gesetzt oder gegeben.

Da die Zahl die Vorstellung von der Mehrheit gleichartiger oder als gleichartig gedachter Dinge ist, so daß sie durch die Wiederholung der Einheit entsteht, so setzt also jede Zahlvorstellung die Vorstellung der Einheit voraus, und sie selbst ist in der Zeit entstanden, ohne jedoch selbst eine Zeitvorstellung zu sein. Sie entsteht durch ein allmähliges Nacheinandersetzen derselben Einheit, aber sie ist nicht dieses reine Nacheinander, welches die Zeit ist. So mannichfach die Merkmale der Dinge sind, so mannichfach sind die Einheiten, unter die sie gestellt werden. Diese Einheiten sind concrete Merkmale, weil sie an den einzelnen Dingen haften, oder von ihnen abstrahirte Merkmale, also immer doch concret-abstract, niemals rein-abstract. Diese Merkmale geben den Namen der Zahl her, z. B. zehn Bäume = zehn mal ein Baum; zehn organisirte Dinge = zehn mal ein organisirtes Ding ꝛc. Abstrahirt man aber auch von diesem Namen, so bleibt die abstracte Vorstellung der Eins übrig. Die Eins ist (abgesehen davon, daß auch die Ziffer 1 wohl die Eins heißt) daher die abstracte Einheit.

2. Diese Bemerkungen führen uns auf die Arten der Zahlvorstellungen, Zahlgrößen oder Zahlen schlechthin.

Wie sie von der sinnlichen, äußeren oder inneren, Anschauung aufgefaßt werden, sind sie concrete Zahlen, z. B. zwei Blumen, Münzen, Dinge ꝛc., auch benannte oder angewandte genannt. Nehmen wir ihnen diese Namen und beziehen sie auf die abstracte Eins, so sind es abstracte Zahlgrößen, auch reine Zahlen genannt. Beide gehören, da die Menge der Einheiten gedacht wird, zu den bestimmten Zahlen. Unbestimmt sind sie, wenn man eine unbestimmte Menge von Einheiten, eine Mehrheit oder Vielheit, gleich viel welche, denkt. Solche heißen auch allgemeine, die andern besondere Zahlgrößen. Sowohl die allgemeinen als die besonderen können benannt und unbenannt, concret und abstract sein. Die Vorstellung einer unbestimmten Zahl Bäume ist eine allgemeine benannte, die einer unbestimmten Zahl mal Eins ist eine allgemeine reine, die einer bestimmten Zahl von Bäumen ist eine besondere benannte, die einer bestimmten Zahl mal Eins ist eine besondere reine Zahl.

3. So vielfach die Zahlen, so vielfach ist auch die Zahlenlehre oder Arithmetik.

Beschäftigt sie sich mit allgemeinen Zahlgrößen, so nennt man sie allgemeine Zahlenlehre oder allgemeine Arithmetik. Die besondere Zahlenlehre hat es mit bestimmten, reinen oder angewandten Zahlen zu thun. Man nennt diese auch die praktische Zahlenlehre. Rech-

nen *) heißt aus gegebenen Zahlgrößen — durch dieselben und ihr Verhältniß — andre finden. Das Rechnen geschieht also sowohl in der allgemeinen als in der besondern Zahlenlehre. Beide sind entweder theoretischer oder praktischer Art und Natur. In der Theorie erzielt man die Einsicht der Gesetze und Regeln, in der Praxis die Fertigkeit der Anwendung dieser Gesetze und Regeln. Beide werden am besten überall mit einander verbunden. Bloße Praxis ohne klare Einsicht der Gründe ist Routine. Keine Theorie ist nur abstract und ohne directen praktischen Gewinn. Unter Rechenkunst versteht man die Praxis.

4. Das Rechnen geschieht im Geiste. Man hat es mit den Vorstellungen von der Menge gleichartiger Dinge zu thun, also überall mit Vorstellungen. Das Rechnen ist daher ein geistiger Act, und zwar eine Erzeugung neuer Zahlvorstellungen aus gegebenen. Es geschieht nicht durch Einfälle, sondern durch gewolltes, absichtliches Denken.

Dieses Rechnen in der bloßen Vorstellung, ohne den Gebrauch äußerer Mittel oder Zeichen, heißt das Kopfrechnen. Gebraucht man aber zugleich diese, namentlich Ziffern, so nennt man das Rechnen Ziffernrechnen oder Tafelrechnen. Beides soll Denkrechnen sein. Es giebt also dem Wesen nach nur eine Art des Rechnens. Das Rechnen mit Buchstaben oder Zeichen allgemeiner Zahlgrößen heißt Buchstabenrechnung. Die Ziffer ist ein Zahlzeichen. Ein reines Ziffern- oder Zahlzeichenrechnen giebt es nicht. Ueberall hat man es mit den Zahlvorstellungen zu thun. Das Zifferrechnen geschieht um der bequemen schriftlichen Darstellung willen, und um dem Gedächtniß zu Hülfe zu kommen. Wie sich das Wort zum Gedanken und der Buchstabe zum Worte verhält, so verhält sich das Zahlwort zur Zahlvorstellung und die Ziffer zum Zahlworte. Gedanke, Wort, Buchstabe und Zahlvorstellung, Zahlwort und Ziffer bilden also zwei Parallelismen. Wie der Buchstabe nichts ist ohne das Wort, das Wort nichts ohne den Begriff, so ist die Ziffer nichts ohne das Zahlwort und die Zahlvorstellung. Alle Aufgaben werden durch

*) Die Ableitung des Wortes rechnen ist nicht vollständig bekannt. Campe und Heinsius sind der Meinung, daß rechnen das Verstärkungswort von dem altdeutschen rechen sei und dieses von dem noch älteren rechan = erklären herrühre; rechen fände sich noch in den Zusammensetzungen Rechenbuch, Rechenkunst ꝛc. Sprachwidrige Neuerungen haben die letzteren Wörter in Rechnenbuch, Rechnenkunst ꝛc. verballhornt. Viele Lehrer haben nur allzuviele Neigung zur Annahme von dergleichen Erfindungen. Ob dies daher rührt, daß sie sich allzuviel mit Buchstaben beschäftigen und vom frischen Leben abgelöset sind?

Denken, nicht durch Zeichen gelöset. Der Möglichkeit und dem inneren Denkprozeß nach können alle ohne Zeichen gelöset werden. Ein materieller Unterschied, so daß eine gewisse Art von Aufgaben im Kopfe, eine andre Art schriftlich gelöset würde, findet nicht statt. In vielen Fällen ist es aber ein formeller, d. h. im Kopfe, ohne Zeichen, finden Auflösungsweisen statt, die beim Gebrauch der Ziffern nicht vorkommen. Ueberhaupt ist der ganze Unterschied im Allgemeinen ein subjectiver, wie Krancke schon gezeigt hat. Was der Eine noch im Kopfe vermag, dazu bedarf der Andere schon der Zeichen. Je geübter die Kraft, desto mehr kann man der Mittelchen entbehren. Damit wird der Gebrauch der Ziffern nicht verworfen; aber sie werden in ihrem Wesen erkannt, und daß sie keine besondere Art des Rechnens begründen.

Das Ziffernrechnen geht mehr nach bestimmten, herkömmlich festgesetzten Regeln (wie Alles, was schriftlich gemacht wird, also eigentlich für die Mittheilung berechnet ist), als das Kopfrechnen. Bei Letzterem hat der Einzelne einen Spielraum freier Thätigkeit. Darum gefällt es allen geistig geweckten Lehrern wie Kindern. Lahme und Krüppel, körperliche wie geistige, bedienen sich überall der Krücken. Der freie Mensch verläßt gern die breite Heerstraße, schlägt Fußwege ein und bahnt sich selbst durch das Dickicht gerade Wege zum Ziele.

Also noch einmal, es giebt nur ein Rechnen. Selbst weiland Adam Rieſe rechnete zum Theil ohne Zeichen. Aber die nachfolgenden Jahrhunderte setzten das Kopf- und Zifferrechnen wie zwei im Wesen verschiedene Dinge einander entgegen, und erfanden den Schlendrianismus und den Mechanismus zum Unheil für die Geistesbildung und die Entwicklung der Denkkraft und der Lebensfrische. Noch sind diese Unholde nicht todtgeschlagen, wie sie es verdienen. Der Schlendrianismus ist das geistlose, gedankenlose Fortwandern auf geebneten Pfaden, dumm und stumm. Der Mechanismus ist das System der Bewegung, dessen Kraft außerhalb der Bewegung selbst liegt. Mechanisches Rechnen ist also dieß, wenn man ohne Einsicht und Bewußtsein nach unverstandenen vorgeschriebenen Regeln verfährt. Jeder, der dieß treibt, ist darum eine Maschine, wie eine Uhr, eine Dampfmaschine und andere Maschinen. Der Mensch soll aber keine Maschine sein; denn er gehört zu den organischen Geschöpfen. Ein Kind zum bewußtlosen Rechnen, zum Spiel mit todten Ziffern abrichten, heißt, es entmenschlichen, seinen Geist fesseln oder tödten. Es ist ein intellectueller Todtschlag.

Wir unterscheiden also nach dieser Auseinandersetzung, festhaltend die aufgestellten Begriffe: Kopfrechnen, Zifferrechnen. Jenes geschieht ohne, dieses mit Zeichen, beides denkend. Der Kopfrechner denkt an

gar kein Zeichen, sondern an Zahlen; der Ziffernrechner denkt auch an die Zahlen, die er mit Zeichen darstellt. Es ist gleichviel, ob man diese hinschreibt oder nicht hinschreibt, aber sich vorstellt. Letzteres ist kein Kopfrechnen, sondern ein After-Kopfrechnen, eine Verzerrung, ein Mißbrauch, eine Selbstfesselung. Menschen, die zuerst oder ausschließlich nur mit Ziffern rechnen lernten, bewegen sich in diesen Fesseln. Wenn daher der wahre Kopfrechner sechshundert zwei und vierzig mit acht multiplicirt, so denkt er weder an die Ziffern, mit welchen diese Zahlen geschrieben werden, noch an ihren Stellenwerth. Nur der falsch unterrichtete Schüler denkt bei Roms Erbauung an die Ziffern 7,5,4, bei Alexander dem Großen an 3,3,3, bei Karl des Großen Tod an 8,1,4.

Doch ist auch dieses wahr, daß mit den Zahlen, die man sich durch Ziffern vorgestellt denkt, ein rationelles Rechnen möglich ist. Soll z. B. die Zahl dreihundert drei und dreißig viermal genommen werden, und der Rechner denkt bei jener an 333, bei dieser an 4: so verfährt er mechanisch geistlos, wenn er die 4 in Gedanken unter die 333 setzt und operirt: 4 mal 3 ist 12 — 2, 1 im Sinn — 4 mal 3 ist 12, und 1 ist 13 — 3, 1 im Sinn u. s. w. Er kann aber auch denkend verfahren: 4 mal 300 = 1200; 4 mal 30 = 120; 1200 und 100 = 1300 u. s. w. Also die Vorstellung einer Zahl durch Ziffern führt nicht nothwendig zum Mechanismus. Strenge ist zwar gut; nicht aber die Pedanterei. Ueberall Freiheit geistiger Bewegung — freilich innerhalb bestimmter Gränzen.

5. Aus dem Vorhergehenden erhellet schon Manches über die Methode, welche wir bei dem Rechnen einschlagen werden.

Betrachtet man die Menschennatur als ein Ganzes, so giebt es nur eine Art der Entwicklung derselben, also nur eine Methode. Nimmt man aber auf die Mehrheit der Anlagen und Vermögen des Geistes Rücksicht und auf die Vielheit der Gegenstände des Unterrichts, so kommen, wegen der Verschiedenheit der Anlagen und Gegenstände, zu den allgemeinen Gesetzen der Methode noch die besonderen hinzu, welche vereinigt die Methoden bilden. Es giebt daher auch eine Rechenmethode.

Aber im Ganzen und Großen nur eine, welches diejenige ist, die zugleich der Natur des zu entwickelnden Geistes, namentlich der durch den Rechenstoff zu bildenden theoretischen Anlagen und praktischen Vermögen, und dem Wesen des Materials entspricht. Ganz verwerflich ist daher die Meinung derer, welche nur subjective Unterschiede in den Methoden anerkennen wollen, daß sich die eine Methode für jene, die andere für diese Lehrer- und Schülerindividualität eigne, von einer, als der besten und darum allein guten, nicht die Rede sein

könne. Wäre diese Ansicht begründet, so würde sich jede Methodologie in Nichts auflösen und jeder Einzelne das Recht haben, auf seine Weise sich eine Ansicht von seiner oder des Schülers Individualität zu bilden und eine Methode ad libitum zu wählen. Das kann aber die Meinung derer, welche die Menschennatur als die eine und gleiche und ihre Entwicklungsgesetze als dieselben erkannt haben, und in jedem Unterrichtsstoff eine Eigenthümlichkeit auffinden, nicht sein. Darum darf die Wahl der Methode im Allgemeinen dem Belieben der Lehrer nicht überlassen werden, sondern den Lenkern des Unterrichtswesens oder dem Vorsteher einer Anstalt steht es zu, darüber Vorschriften zu geben oder sich mit allen übrigen Lehrern, damit die Einheit nicht fehle und der Zweck der Schule als einer Menschenbildungsanstalt erreicht werde, darüber zu verständigen. Begreiflicher Weise gelten die in dieser Beziehung festzustellenden Uebereinkommnisse im Allgemeinen und innerhalb eines bestimmten Gebietes; außerhalb desselben beginnt die freie Beweglichkeit und die Berücksichtigung der Individualität der Lehrer, der Schüler, der örtlichen Verhältnisse, natürlich Alles nach klar erkannten Gründen. Diese Mannigfaltigkeit der Mittel und einzelnen Verfahrungsweisen bei der Einheit der Methode begreift man unter dem Namen der Manier. Diese ist frei zu geben; jene aber nicht. Ob z. B. ein Lehrer in dem Rechenunterricht als Veranschaulichungsmittel die Pestalozzi'sche Einheitstabelle, oder ein Rechenbrett, oder Striche, oder Punkte ꝛc. gebrauchen wolle, bleibt ihm überlassen, wenn der Zweck der Veranschaulichung nur vollkommen erreicht wird. Denn daß die Vorstellungen der Zahlen anschaulich aufgefaßt werden, schreibt die Methode vor; daher ist dieses unerlaßlich.

Damit haben wir den Hauptgrundsatz für den elementarischen Rechenunterricht, wie für jeden Zweig des Elementarunterrichts, genannt: die Anschaulichkeit. *) Er besagt nicht nur, daß die ersten Zahl-

*) Die allgemeine Schulzeitung liefert im Juli-Hefte des Jahrs 1837 einen Aufsatz über das Rechnen, in welchem über den Unterschied des anschaulichen und des begriffsmäßigen Rechnens folgende Expectoration vorkommt: „Um eine deutliche (!) Vorstellung vom anschaulichen und begriffsmäßigen Rechnen zu haben, bedenke man, daß unsere Zahlvorstellungen doppelt sein können. Nehmen wir z. B. die Zahl 60, so denkt man sich dabei etwa (?) 60 einzelne Einheiten, sei es als 6 mal 10 oder 5 mal 12; oder man denkt sie sich als 6 Zehner; im ersten Falle hätten wir eine anschauliche, im zweiten Falle eine begriffsmäßige Vorstellung der Zahl 60. Erstere würde um so deutlicher sein, je mehr wir fähig sind, jede einzelne Einheit in den 60 Einheiten zu unterscheiden; die Deutlichkeit der letzteren würde von der Klarheit abhängig sein, mit der wir uns des Begriffs Zehner bewußt sind. Hieraus geht

vorstellungen aus sinnlicher (innerer, durch äußere Mittel veranlaßter) Anschauung gewonnen, sondern daß alle Operationen auf ursprünglich rein anschauliche Erkenntniß zurückgeführt werden sollen, und er verwirft alle an die Spitze gestellten allgemeinen Begriffe, alles Regelwerk, jede positive Vorschrift, alles Gegebene und Positive. Ja es ist nicht einmal nothwendig, daß die Schüler die einzelnen Fälle unter allgemeine Regeln bringen, Wortformeln darüber aufstellen. Denn sie tragen nichts zur klareren Auffassung und Behandlung der einzelnen Fälle bei; aber sie führen bei Schülern, welche zur Denkscheu, zum mechanischen Verfahren Neigung haben, die Gefahr herbei, daß die Regel zu einer Eselsbrücke gemacht wird. Wenn aber gar der Lehrer die Regel, statt sie aus einzelnen Beispielen, in welchen sie schon steckt, herausheben zu lassen, dem Schüler giebt, so gilt auch hier das Wort, welches Becker von einer gewissen, weitverbreiteten Art des deutschen Sprachunterrichts sagt: „Nur das ist für den Schüler schwer, was der Lehrer ihm geben will. Was er anschaut, versteht und begreift er leicht. Definitionen und Erklärungen trüben nur die lebendige Klarheit, verwirren den Schüler und verwandeln das freie Spiel seines Geistes in eine mühsame Arbeit.“ — Der Schüler soll zuerst nur Einzelheiten, Specielles, kennen, beurtheilen und behandeln lernen; er soll die Operationen unter Leitung selbst finden und sich zu dem Allgemeinen, wo

---

auch hervor, daß man von den Zahlen höherer Ordnungen keine Anschauungen, wohl aber Begriffe haben kann. Sollten wir nun die Zahl 60 um 12 vermehren, so kann dieses auch auf eine doppelte Art geschehen. Hat man eine eben so deutliche Anschauung von 72, so weiß man, 72 besteht aus 12 Einheiten mehr als 60, folglich muß 60 + 12 = 72 sein, oder man sagt, 60 = 6 Zehner, 12 = 1 Zehner 2 Einer, folglich 6 Zehner und 1 Zehner 2 Einer = 7 Zehner 2 Einer = 72. Ersteres Verfahren aber wäre ein anschauliches, letzteres ein begriffsmäßiges Erkennen.“ Der gute Mann sollte sich doch selbst erst über den Unterschied, den er noch gar nicht aufgefaßt hat, belehren oder belehren lassen, ehe er es wagt, Andre darüber aufklären zu wollen. Ist denn bloß ein Einer anschaulich? bloß eine Mehrheit einzelner Einer? bloß eine beschränkte Mehrheit? und fängt über diese hinaus die Begriffswelt an? kann ein Zehner u. s. w. nicht anschaulich gemacht werden? nicht eine Mehrheit, nicht jede Mehrheit von Zehnern? — In der Zahlenlehre beruht die Anschaulichkeit: 1) in der Erkenntniß der Menge der Einer in jeder Zahl, entweder unmittelbar, oder vermittelt durch Einheiten höherer Ordnungen, die deswegen die Anschaulichkeit nicht vernichten; 2) in der Ableitung alles Allgemeinen aus einzelnen Beispielen und concreten Fällen. Folglich schließt das Princip der Anschaulichkeit das Allgemeine aus der Zahlenlehre mit nichten aus, weiset ihm nur seine rechte Stelle an, u. s. w.

und wie es noth thut, hinaufschwingen, damit er im Gebiete der Regeln und Begriffe überall auf dem festen Boden der Anschauung stehe. Denn die Einsicht in die Gesetze der Zahl hängt, wie alle wahre Bildung, nicht von den Gedanken und Einsichten ab, die Andere in sich erzeugt haben, sondern von denen, die in uns entstanden sind. Das Wissen Anderer ist für uns ein fremdes und todtes Wissen; unser ist nur dasjenige, welches wir selbst in geistiger Lebendigkeit erzeugt haben. Mit dem Gedächtnisse können wir Wörter, Phrasen und Regelwerk auffassen, mechanisch mögen wir gegebene Vorschriften befolgen und allenfalls ein richtiges Facit herausbringen; aber denken lernen wir dadurch nun und nimmermehr, und zur Geistesfreiheit wachsen wir in solcher verknechtenden Manier nimmer hinan. Emancipirt wird der menschliche Geist, in so weit Solches von dem mathematischen Unterricht abhängt, nur auf dem Wege des Selbstdenkens, wie es der Natur des Kindes entspricht, d. h. durch die Vermittelung und Grundlage äußerer und innerer Anschauungen. Wenn daher irgend wo und wie im guten, geistbildenden Rechenunterricht von herkömmlichen Gewohnheiten, von Ansätzen und äußerm Wesen überhaupt die Rede ist, so tritt es immer erst nach vollkommen erlangter Einsicht der Sache auf und wird als ein Aeußerliches behandelt. Weil uns überhaupt die Geistesbildung im Unterricht überall als die Hauptsache erscheint, bekennen wir uns auch außer dem bereits Festgestellten zu diesen Ansichten: Ueberall gestatten wir dem Schüler freie Beweglichkeit des Geistes, und wir lieben es, wenn er sich seinen Weg selbst bahnt und nicht bloß auf der breitgetretenen Heerstraße wandelt, also eigne Auflösungsweisen ersinnt; ja wir ziehen es vor, von einer Aufgabe zehn Auflösungen suchen und finden zu lassen, als zehn Aufgaben in einer Manier zu behandeln. Die Bildung besteht weit mehr in der Mannigfaltigkeit der Ansichten, als in der Summe des Wissens.

Wir verbinden überall mit der Einsicht die Uebung, wenn dieser Ausdruck paßt, mit der Theorie die Praxis; beide sind gar nicht von einander getrennt, sondern gehen in einander auf; der mündlichen Uebung folgt überall die schriftliche, oder das Zifferrechnen dem Kopfrechnen, beides bewegt sich in unzertrennlicher Einheit vorwärts. Was demnach von der absoluten Trennung des Einen vom Andern, ja von der Behandlung des mündlichen und schriftlichen Rechnens in derselben Klasse von zwei verschiedenen Lehrern, wie es noch in Schulen vorkommt, zu halten sei, ergiebt sich daraus von selbst. Das Zusammengehörige, Einheitliche wird dadurch zerrissen und die Schüler werden zu ganz falschen Vorstellungen veranlaßt. Mit Nothwendigkeit herrscht dann in den Stunden des Zifferrechnens der dreihundertjährige Schiendrianismus und todte Mechanismus, der aber fälschlich von Adam

Rieſe abgeleitet wird; dann dieſer verdienſtvolle Mann war klug genug, auch ohne Ziffern rechnen zu laſſen und das Eine mit dem Andern zu verbinden. — Ferner verweilen wir bei den Elementen jeder Uebung am längſten, nicht eher weiter gehend, bis die Grundlage, auf welcher weiter gebaut werden ſoll, nicht nur durchaus begriffen, ſondern auch zur Uebung und Fertigkeit gebracht iſt, damit bei dem darauf Gebauten die Unterlage als ein völlig freies Eigenthum des Geiſtes in dem unteren Gedankenlaufe behandelt werden könne. Jeder Sprung, jede Uebereilung bei den Elementen verdirbt und verzerrt den nachfolgenden Unterricht und bringt nur Schwanken und Unluſt hervor. Aber wir ermüden unſre Schüler und uns ſelbſt auch nicht mit ellenlangen Exempeln, wie ſie im Leben nirgends vorkommen und wie ſie nur die ſchlechte Schulpraxis, der Praktikantismus, erfunden hat. Gründlichkeit iſt ſehr weit verſchieden von Weitſchweifigkeit und Pedanterie. Zu dieſer rechnen wir auch die ſogenannte Trennung des Beweiſes von dem Verfahren ſelbſt. Giebt der Schüler deutlich und einfach die Operationen an, die er nach einander vollzogen hat, ſo iſt dieſes der Beweis der Richtigkeit, der ganze Beweis. Einen andern kennen wir nicht. Kann er dieſen nicht liefern, ſo wandelt er im Dunkeln. Keinem Sterblichen iſt ein Gegenſtand, ein Gedanke klar ohne Worte. Denn der Gedanke iſt nicht ohne das Wort; er wird erſt deutlich mit dem Worte, dadurch objectiv. Mit der Vorſtellung wird das Wort geboren, wenn nicht das laut und hörbar ausgeſprochene, doch das innerlich gedachte, innerlich ausgeſprochene und innerlich gehörte. So lange der Schüler daher ſeine Operationen nicht mündlich darlegen kann, ſo lange ſind die Nebel des Geiſtes nicht verſchwunden.

Auf eine ungeheure Ausdehnung des erkannten Gebietes legen wir keinen Werth; eben ſo wenig auf den Gewinn einer ungeheuern Fertigkeit. Das Wiſſen ſoll mit dem Können Hand in Hand gehen; aber zu einer enormen Gewandtheit, wie ſie zum Theil in den peſtalozzianiſchen (nicht peſtalozziſchen) Schulen erzielt wurde, ſtreben wir nicht hin. Die Geiſtesbildung verlangt ſie nicht; das Leben auch nicht, und ſie kann nur auf Unkoſten andrer Seiten der Bildung oder nur durch einen, wenn auch verſteckten Mechanismus hervorgebracht werden. Die deutliche Einſicht iſt überall die Hauptſache; damit verbunden eine entſprechende Fertigkeit in mäßiger Ausdehnung. Das Leben bringt dem, der ſie bedarf, die höhere Gewandtheit; die nicht erzielte Einſicht liefert es aber ſelten. Wo viel Uebung iſt, findet ſich die Geſchwindigkeit von ſelbſt. Wo nicht viel Uebung iſt, fehlt dieſe. Aber was iſt daran gelegen, wenn der, der ſelten zu rechnen hat, langſam rechnet? Wenn er nur verſtändig rechnet. Darum Al-

les mit Maaß und ohne Uebertreibung! Bei solcher Beschränkung auf das Wesentliche kann man aber auch unerläßliche Forderungen stellen. Ein Minimum muß überall und überall in der rechten Weise geleistet werden.

6. Aus der bisherigen Darstellung erhellet auf unzweideutige Weise, welche Zwecke durch den Unterricht in der Zahlenlehre angestrebt werden: a) Geistesbildung; b) Bildung für's praktische Leben.

Die Geistesbildung hat ihren selbstständigen Werth in sich; sie gilt um ihrer selbst willen. Sich auszubilden ist der höhere Zweck des Lebens.

Die Art der Ausbildung durch die Zahlenlehre geht aus der Natur des Gegenstandes hervor. Zuerst wird durch sie das innere Anschauungsvermögen bethätigt, und durch dasselbe die wiederholende Einbildungskraft, das Zahlengedächtniß, das Combinationsvermögen und der Verstand im weiteren Sinne des Wortes. Hierdurch springt der hohe Werth dieses Unterrichtsgegenstandes in die Augen, und mit Recht hat man daher den Zahlunterricht in alle Schulen unbedingt eingeführt. Natürlich erreicht man die angedeuteten Vortheile nur durch die rechte Methode; durch sie aber auch sicher. Sie leitet den Schüler an, die Aufgaben mit eigner Kraft zu lösen, die Schlußreihen selbst zu bilden und die geistigen Operationen in klaren Ausdrücken, mündlich und schriftlich, darzustellen. Sie räumt dem Schüler den Kopf auf, führt ihn zu deutlichen, festbegründeten Vorstellungen und flößt ihm Interesse zur reinen Wahrheit ein. Alle diese unleugbar hohen Vorzüge theilt die Zahlenlehre mit jedem andern Zweige der Mathematik. Daß sie nicht Alles leistet, nicht Alles in Allem ist, dieses Loos theilt sie mit jedem Unterrichtsgegenstande. Wie sie andre Zweige des Wissens ergänzt, so erhält sie durch diese die Ergänzung der Lücken, die sie läßt. Für das Vermögen, nach Wahrscheinlichkeiten zu schließen, thut sie nichts; denn in ihr ist Alles mathematisch sicher und gewiß. In dieser Beziehung steht der Sprachunterricht vortheilhaft ihr zur Seite, indem in der Sprache meist nach Analogien und Inductionen, seltner nach untrüglichen Prämissen geschlossen werden kann. Die außerordentliche Liebe der Schüler und Schülerinnen zum rechten Zahlunterricht erklärt sich aus dem Obigen von selbst.

Lesenswerth ist in der eben besprochenen Beziehung, was Stern in der Vorrede zu seinem „Lehrgang des Rechenunterrichts, Karlsruhe, 1836" über den Einfluß des Unterrichts in der Zahlenlehre sagt:

„Zum Schlusse erlaube ich mir noch, diejenigen Lehrer und Freunde des reinmenschlichen Bildungswesens, welchen die zweckmäßigere Bearbeitung und Behandlung der Unterrichtsmittel am Herzen liegt, auf den so günstigen Einfluß geistiger Erregung und bestimmter Geistes-

richtung aufmerksam zu machen, welchen ein solches oder ähnliches Verfahren in einem der wichtigsten Lehrfächer auf das jugendliche Gemüth der Schüler zu äußern vermag. Es ist schon unzählige Mal gesagt worden, daß das Rechnen nicht bloß für die Bedürfnisse des gemeinen Lebens gelehrt und geübt werde, sondern daß es auch ein ganz vorzügliches Bildungsmittel der Denkkraft des Menschen sei. Zwar muß der Verstand des Menschen für jedes Gebiet menschlicher Thätigkeit, mit dem er sich zu beschäftigen hat, besonders gebildet werden; denn man versteht nur das, in welches man besondere Einsichten hat. Aber es wird nur derjenige Mensch Streben und Bedürfniß haben, sich um die Wahrheiten der menschlichen Geistesthätigkeit und deren Einsichten zu bekümmern, der aus der stumpf hinbrütenden Gedankenlosigkeit, in die er durch den Strudel des Lebens und verkehrtes Einwirken von Andern versetzt worden ist, erwacht ist und sich von der Befangenheit der ihn beschäftigenden Gegenwart frei gemacht hat. Anstoß aber zu diesem Freimachen und zu dieser geistigen Entfesselung kann ganz vorzüglich der Rechenunterricht geben, indem der Mensch gezwungen wird, sich aus der Zerstreutheit zu sammeln, und sich mit den inhaltlosen Zahlen, die nur Vorstellungen seiner innern Verstandesthätigkeit sind, zu beschäftigen. Nur um so viel er innerlich bei sich nachdenkend und überlegend ist, kann er an dieser Beschäftigung Theil nehmen; sonst sind ihm die Zahlenbilder und deren Geschäftszeichen todt und bedeutungslos. Indem er sich nun hierbei urtheilend und schließend thätig erweis't, erlangt er dadurch auch das Vermögen, sich mit andern unsinnlichen Vorstellungen und Wahrheiten zu beschäftigen. Begleitet ihn bei dieser reingeistigen Thätigkeit noch das Bewußtsein, daß er seine geistige Freithätigkeit frei zu bewegen vermöge; fühlt er in sich seine Urtheilskraft und seinen Scharfsinn, Verflechtes, Verhülltes, durch Anwendung richtiger Schlüsse zu enträthseln, und des klaren Gedankengangs Schritt für Schritt und in nothwendiger Aufeinanderfolge und Verkettung mächtig zu sein: so wird das Gefühl des jungen Schülers über Schwäche und Unvollkommenheit seiner Persönlichkeit mächtig erhoben, welches Gefühl ein gar wohlthuendes, menschliches, mit keinem andern sinnlichen Gefühl vergleichbares ist. Wie das Gefühl der Liebe dem Menschen seine Verwandtschaft mit der Gottheit auf das Unmittelbarste zum Bewußtsein bringt, so erhebt auch das Wahrheitsgefühl und das Bewußtsein seiner geistigen Kraft den erdgeborenen und erdverwobenen Menschen über seinen kümmerlichen und oft kläglichen Zustand, und läßt ihn den göttlichen Funken lebhaft inne werden, der in ihm entzündet ist. Dieses Gefühl des Wahrheitssinnes und Schlußvermögens vermag aber auch mächtigen Einfluß auf die sittliche Haltung des Menschen auszuüben; denn, in-

dem ein muthiges Selbstvertrauen in ihm erwacht, wirkt dasselbe auch auf die Gewinnung einer sittlichen Gesinnung wohlthätig zurück, macht ihn umsichtig und besonnen in seinen Entschließungen, und ausdauernd und treu im Handeln. Wer aber in sich das Vermögen ausbildet, das Richtige zu erkennen und herauszufinden, und wer zugleich die Willensstärke sich erwirbt, dem Richtigerkannten nachzukommen und treu zu bleiben, der wird zugleich auch aller Lüge und Verstellungssucht entfremdet und wird so der Erreichung seiner höhern menschlichen Bestimmung zugeführt."

Endlich ziehen wir noch einige Bemerkungen aus einem sehr lesenswerthen, gediegenen Aufsatze von Zehlicke in Ludwigslust (Schulblatt für Mecklenburg und Holstein, Parchim, 1834, 1. und 3. Heft):

„Die Ziffern verhalten sich zur Zahlvorstellung wie die Buchstaben zum Begriff, die Noten zum Ton, die Portriats zu Menschen und alle Abbildungen zu dem Gegenstande, den sie darstellen. Es ist eben so widersinnig, von einem Rechnen mit Ziffern zu sprechen, als von einem Denken mit Buchstaben. Alles wirkliche Rechnen geschieht ausschließlich im Kopfe, d. h. besteht in einem gegenseitigen Abwägen von Zahlgrößen nach der abstracten Vorstellung derselben oder nach ihrer Erscheinung in einem Concretum, und nur das Kopfrechnen kann das eigentliche und natürliche Rechnen genannt werden. — Die Regel bezieht sich auf das Thun, das Gesetz auf das Sein. — So weit das Rechnen als Wissenschaft da steht, besteht es nur aus einer systematischen Reihe von Zahl- und Denkgesetzen, für die das Vorhandensein der Ziffer durchaus gleichgültig ist und für die es daher keinen Unterschied zwischen Kopf- und Zifferrechnen giebt; erscheint das Rechnen hingegen als Kunst, so unterwirft es sich einem Regulativ von Verfahrungsweisen, das in vielen Fällen für's Kopfrechnen ein andres, ein andres für's Zifferrechnen sein muß. Das Kopfrechnen muß aber nicht bloß als Entwicklungsbasis, sondern auch als Uebungsgegenstand dem Zifferrechnen vorhergehen. Die Regeln für's Zifferrechnen, welche früherhin die Grundlage der Entwicklungsbasis alles Rechnens ausmachten, bilden heut zu Tage den Schlußstein jeder einzelnen Uebung. In dieser Stellung können jene Regeln weder der freien Geistesentwicklung, der in dem voraufgehenden Kopfrechnen ein weites Uebungsfeld eröffnet ist, noch der Uebung im reinen Kopfrechnen Eintrag thun; dagegen beherrschen sie nun das Tafelrechnen, das unter ihrer Führung zur fehlerfreien Geläufigkeit gedeihen muß. Die Uebung im Kopfrechnen ist die kräftigste Anstrengung und Anspannung der Geistesthätigkeit, sowohl in Hinsicht auf Erfindung, als auf ausdauernde Durchführung der Gedanken, so daß nicht leicht eine stärkere

Gymnastik des Geistes und ein besseres Mittel, die Gedankenthätigkeit in die logische Form und logische Consequenz zu bringen, gefunden werden wird. Das Denkobject ist nirgends so einfach und von anderweitigen begränzenden Vorstellungen so frei, als wo es in einer reinen Zahlgröße auftritt, die selbst vom Zeichen entkörpert ist. Praktische Logik! — das beste Mittel gegen Zerstreutheit, Denkwirrwarr, geistige Schlaffheit und Trägheit. Fortschreiten und Zurückbleiben wird dem Schüler durchweg deutlich, also Sporn. Entwicklung der Sprachkraft und Sprachbildung! Es ist ein eitler Wahn, Sprachkraft durch Belehrung über grammatische Formen erzeugen zu wollen; diese bilden nur die Schale, das äußere Gewand der Sprache, die ihren Inhalt, ihre Kraft nur durch Denkübung erhält. — Die Größenanschauung, ermittelt durch die Veranschaulichungsmethode mit ihrem synthetisch-genetischen Lehrgange, in der zugleich das wissenschaftliche Element der genetischen Methode liegt, ist das unveräußerliche Gut, die unverlierbare Geisteskraft, die den Rechner erst aus der Knechtschaft der mechanischen Form frei macht und ihm nicht mehr den Ansatz und die Regel dafür als das Heiligthum des Numerus darstellt, sondern ihn über Regelwerk und Regelbau hinaus in den Tempel der geistigen Gesetzmäßigkeit der Zahlgrößen und ihrer Verhältnisse erhebt. — Durch dieses Alles ist es gerechtfertigt, daß wir für das Kopfrechnen $^6/_7$ der Rechenzeit, für das Zifferrechnen $^1/_7$ fordern. (?) Bei den höheren Rechnungsarten kann man das Verhältniß umkehren."

7. Die Lehrmittel, deren wir zu unserm Vorhaben bedürfen, sind: 1) Veranschaulichungsmittel, z. B. die Pestalozzi'sche Einheitstabelle und andere, Maaßstäbe u. dergl. — 2) Bücher, sowohl für den Lehrer als für den Schüler.

Der Lehrer bedarf eines Leitfadens, an den er sich hält, wenn er nicht einen besseren, als die bereits vorhandenen, selbst schreiben kann. Sclavisch soll er sich nicht nach demselben richten, weil derselbe nicht auf alle möglichen Schulverhältnisse Rücksicht nehmen konnte, aber er soll ihn doch im Allgemeinen zum Führer wählen. Denn „aus Vielem das Beste herauswählen", führt in der Regel zu einem Sammelsurium, das aller Einheit entbehrt. An einen Leitfaden machen wir die Anforderung, daß er in geistbildender Weise dem Lehrer über alle Vorkommnisse den nöthigen Aufschluß ertheile, damit er zugleich durch den Gebrauch desselben zu immer größerer Einsicht und Gewandtheit in der Sache selbst gelange.

Das Buch für Schüler soll nichts weiter als eine wohlgeordnete, reiche Sammlung von Aufgaben enthalten, ohne alles Regelwerk, ohne Vorschriften zur Auflösung und ohne Ausrechnung von Musterbeispielen. Wollte man auch weitläufige Entwicklungen geben, der Schüler

würde sie nicht verstehen; und was zur Bearbeitung des Uebungsbuches von Nöthen ist, hat der Lehrer ihm in den Lehrstunden anzueignen.

Nach diesen kurzen allgemeinen Erörterungen gehen wir zur Beantwortung einiger specielleren Fragen und Rücksichten, die beim Rechenunterricht zu nehmen sind, und demnächst zur Aufführung derjenigen Lehrschriften, Lern- und Uebungsbücher über, die wir nach unsrer (individuellen) Ueberzeugung den Lehrern zu empfehlen haben.

8. Wann soll der Unterricht in der Zahlenlehre beginnen?

Wir antworten: gleich mit dem Eintritt des Kindes in die Schule, auf der untersten Stufe, und er soll durch alle Stufen und Klassen einer vollständig organisirten Elementarschule fortgeführt werden.

Das Kind kann in seinem sechsten Lebensjahre gewöhnlich schon zählen, bis zehn oder weiter fort. Selbst in beschränkten, wenig anregenden Familienverhältnissen fehlen die Veranlassungen nicht, ihm die anschauliche Kenntniß kleiner Mengen vorzuführen. *) Anfangs zählt das unmündige Kind: eins und noch eins — eins und noch eins und noch eins ꝛc., bis es die Zahlwörter zwei, drei ꝛc. ergreift. An diese beschränkte Kenntniß knüpft der Lehrer den Rechenfaden an, um die anschauliche Kenntniß weiter zu führen und überall ein helles Bewußtsein zu fördern. Kinder zählen bekanntlich sehr gern, wenn der Weg der Anschauung nicht verlassen wird. Zu Anfang verwendet man daher wöchentlich einige halbe Stunden auf diesen Unterricht, bis man ihm nach und nach volle Stunden widmet. Nehmen wir an, daß eine Elementarschule aus drei Klassen bestehe, für die Lebensalter vom sechsten bis achten, neunten bis eilften, zwölften bis vierzehnten Jahre bestimmt, so werden auf den Rechenunterricht in der unteren Klasse wöchentlich 3 — 4 halbe Stunden, in der mittleren 4 — 5, in der oberen 3 — 4 volle Stunden zu verwenden sein. Für Mädchen kann man diese Zeit abkürzen, um dadurch, so wie durch Weglassen der Formenlehre und andere Abkürzungen, für weibliche Handarbeiten Zeit auszugewinnen. Dies bringt keinen Nachtheil. Denn es ist bei Mädchen hinreichend, wenn sie in ganz einfachen Verhältnissen Bescheid wissen, in ihren Kreis einschlagende Aufgaben mit Gewandtheit, besonders im Kopfe, ausrechnen können. Die Behandlung verwickelter Aufgaben, Raumberechnungen und alles mehr begriffmäßige Rechnen kann ihnen erlassen werden. Die Mathematik in mehr oder weniger stren-

*) Es sind mir kleine Kinder vorgekommen, welche fertiges Zählen gelernt hatten durch das — Kartenspiel.

ger Form ist besonders eine Geistesgymnastik für den Knaben und künftigen Mann. Auf allgemein-logische Demonstrationen lege man es bei Mädchen nicht an! Ihr Sinn ist ihrer Natur nach mehr auf das Unmittelbare, Concrete, denn auf das Allgemeine und Abstracte gerichtet. Dieses hat man überall im Mädchenunterricht zu berücksichtigen. Dieselben sollen aber eben so gut zur Klarheit des Erkennens und zur Fertigkeit der Anwendung geführt werden, wie die Knaben; nur kann die Ausdehnung des Unterrichts und die Art des Erkennens bei beiden Geschlechtern eine andere sein.

9. Wie weit soll jede Elementarschule es im Rechnen bringen, oder welches ist das Rechnen-Minimum?

Daß jedes Kind rechnen lernen soll, steht nach allgemeiner Anerkennung fest. Es gehört zur allgemeinen Bildung, und das Leben verlangt es. Aber über die Gränze, bis wie weit, gehen die Meinungen aus einander. Es giebt Schulen, Elementarschulen, in welchen die Wechselrechnung und andere Fachrechnungen gelehrt werden; wenigstens rechnen manche Schüler Aufgaben aus diesen Gebieten. Offenbar geht dies über die eigentliche Gränze der Elementarschule hinaus. In andern Schulen bringt man es nicht immer über die vier Species in ganzen Zahlen, mündlich und schriftlich. Es kommt daher hier darauf an, daß wir angeben, welches Minimum im Rechnen jede gute Schule aufzubringen hat. Unsre Antwort ist kurz die:

Jedes Kind soll im Rechnen so weit kommen, daß es mit Leichtigkeit, mündlich und schriftlich, Aufgaben auflöset, wie das gewöhnliche Leben sie bringet.

Diese Feststellung ist zugleich negativer und positiver Art; negativ, indem sie besagt, was nicht gerade überall gelehrt zu werden braucht; positiv, indem sie wirkliche Leistungen als Ertrag des Rechenunterrichts fordert.

Der Unterricht in der Zahlenlehre soll den Geist bilden und eine für's Leben unentbehrliche Fertigkeit mittheilen. Die formale Bildung kann aber eben so gut an kleinen Zahlen und einfachen Verhältnissen, denn an großen und verwickelten Aufgaben erreicht werden. Natürlich ist es preiswürdig, wenn man in dieser Beziehung, ohne Beeinträchtigung anderer wichtiger Unterrichtsgegenstände, viel leistet; aber einer sehr großen Steigerung der Fertigkeiten bedarf es nicht. Kann der Schüler einfachere Aufgaben richtig beurtheilen, die Auflösung sprachgewandt darstellen und die Ausrechnung mit Fertigkeit vollziehen: so hat die Elementarschule das Ihrige gethan. Führt das Leben ihn zu reiferer Entwicklung, so wird er auch schwerere Aufgaben lösen lernen. Die Elementarschule kann und soll nicht Alles leisten. Verlangt man Letzteres, so geschieht es auf Unkosten anderer wichtigen Zwecke. Man

entferne darum aus der Schule die ellenlangen, wie alle sehr verwickelten Aufgaben; jene ermüden auch den eifrigen Schüler, und diese kosten so viel Zeit und Kraft, daß in der Regel nur die besten Schüler zu ihrer Lösung befähigt werden. Ueberdieß stellt das gewöhnliche Leben auch dem Menschen nur einfache Rechenaufgaben. Man begreift deshalb nicht, warum manche Rechenbücher ihre Virtuosität in der Aufstellung unendlicher Exempel suchen. Gerade sie sind zum Theil Schuld daran, daß der Mechanismus noch so häufig nicht aus dem Rechenunterricht verschwunden ist. Die Schüler haben nicht Verstand genug, die schweren Aufgaben zu begreifen, oder dem Lehrer fehlt es an Zeit, wo nicht selbst an Kraft, die Einsicht zu bewirken; man bleibt daher bei mechanischem Rechnen stehen. Darum muthe man den Lehrern und Schülern nicht Ungebührliches zu, damit sie auch wirklich leisten, was man nach Billigkeit von ihnen verlangt.

Wenn daher nach der aufgestellten Forderung ein Elementarschüler bei dem Austritt aus der Schule sogenannte Regel-de-Tri-Aufgaben mit Einsicht auflösen kann, einfache Berechnungen über Waaren und ihre Preise, Zinsen u. dergl., so kann man mit den Leistungen der Schule in Betreff des Rechnens zufrieden sein. Bei guter Behandlung macht es keinen wesentlichen Unterschied, ob die Aufgaben zur sogenannten einfachen oder zusammengesetzten Regel-de-Tri gehören. Denn diese löset der Schüler in einfache auf und in derselben Weise, wie diese. Von Rabatt-, Tara-, Gewinn- und Verlust-, Mischungs- und Interessenrechnung, und noch viel weniger von der Ausziehung der Quadrat- und Cubicwurzel, von Decimalbrüchen, Progressionen braucht die Rede zu sein. Ja, die Elementarschule kann auch die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen aus ihren Gränzen verweisen, und nach unserm Ermessen wird sie in der Regel wohl daran thun.

Die Wichtigkeit der Lehre von den Verhältnissen für die Mathematik und für die formelle Bildung überhaupt verkennen wir keineswegs, auch wollen wir sie nicht aus allen Schulen verdrängen; nur die Elementarschule kann sie entbehren. Daß die vollständige Fassung der Lehre von den Verhältnissen und Verhältnißgleichungen Kindern von etwa 12 Jahren nicht gerade leicht wird, wissen die Kenner. Aber in diesem Alter verlassen schon viele die Schule, die daher bereits die allgemein erforderliche Rechenfertigkeit erlangt haben müssen. Und daß die Aufgaben sich ohne Proportionen viel einfacher und natürlicher auflösen lassen, ist unleugbar, obgleich es manchen Lehrern unbekannt zu sein scheint. Man beobachte nur den Gang, den einfache, kluge Leute des Lebens nehmen, um sich bei ihren Rechnungen zu helfen, die in der Regel aus einfachen Regel-de-Tri-Aufgaben bestehen; so wird

man erfahren, daß sie Alles durch die vier Species nach nahe liegenden einfachen Gründen vollziehen. Die allgemeinen Sätze, welche ihren Schlüssen zu Grunde liegen, sind: doppelter Preis, doppelte Menge des Geldes — wie oft eine bestimmte Menge Waare, eben so oft der Preis oder die Geldsumme für dieselbe u. s. w. In solcher einfachen Weise, nach den Räsonnement des gesunden Verstandes, lasse die Elementarschule die Aufgaben rechnen! Des gewaltigen Rüstzeuges, mannigfaltiger Mittel und breiter Grundlagen bedarf es zur Ausführung der einfachen Operationen nicht.

Wenn daher ein Schüler mit den vier Species in ganzen und gebrochenen Zahlen bekannt geworden und sein Urtheil an praktischen Aufgaben geschärft hat, so wird er durch die Anwendung jener mit Hülfe des gesunden Menschenverstandes in den gewöhnlichen Fällen des Lebens nicht in Verlegenheit gerathen. In solcher Weise werden die Aufgaben mündlich und schriftlich aufgelöset. Mündlich durch Räsonnement, schriftlich durch desgleichen mit dem Gebrauch der Ziffern. Z. B.:

Wie viel ℔ Reis erhält man für 30 Thlr., wenn 10 ℔ 2 Thlr. kosten?

Der einfacheren Ansicht wegen gewöhnt man den Schüler daran, das Gleichartige unter einander zu stellen, ohne im Geringsten ihm ein Schema (eine Schablone) vorzuschreiben. Also etwa so:

2 Thlr. 10 ℔,
30 Thlr. ?

Also für 1 Thlr. $^{10}/_{2} = 5$ ℔,
und für 30 × 1 Thlr. 30 × 5 = 150 ℔.

Wenn 4 Arbeiter in 9 Tagen bei täglich zwölfstündiger Arbeit 24 Thlr. verdienen, wie groß wird der Arbeitslohn von 6 Arbeitern in 12 Tagen bei zehnstündiger Arbeit sein?

	Arb.	Tag.	St.	Thlr.
	4	9	12	24
	6	12	10	?
Also:	1	9	12	$^{24}/_{4} = 6$ Thlr.
		1	12	$^{6}/_{9} = ^{2}/_{3}$ Thlr.
			1	$^{2}/_{3}/_{12} = ^{2}/_{36} = ^{1}/_{18}$ Thlr.
Folglich:	6	1	1	$^{6}/_{18} = ^{1}/_{3}$ Thlr.
		12	1	$^{12}/_{3} = 4$ Thlr.
			10	10 × 4 = 40 Thlr.

Daß die Aufgabe sich noch auf manche andere Weise und viel kürzer auflösen läßt, ist bekannt; wir haben hier aber die oben angewandte Darstellung gewählt, um dem Unkundigen zu zeigen, wie auch

der schriftlichen Darstellung die einfachsten Schlüsse zu Grund liegen. Die vollständigste Klarheit des Schülers in allen Operationen, die er vollzieht, ist das erste, unbedingt nothwendige Erforderniß. Fertigkeit bringt auch das Leben; aber die versäumte Einsicht selten.

10. Regeln für den methodischen Gang und die Hauptstufen des Rechenunterrichts.

Jeder bildende, methodische Unterricht verlangt einen Stufengang, nicht nur im Allgemeinen vom Leichteren zum Schwereren, sondern auch in der Art, daß das Vorhergehende das Folgende vollständig begründe, unmittelbar zu demselben hinführe, und dadurch ein bewußtes, sicheres, planmäßiges Fortschreiten entstehe. Gilt dieß irgendwo, so zumal in den mathematischen Disciplinen, welche dem Gebiet nicht des empirischen, aggregatartigen, sondern des rationellen, wissenschaftlichen Erkennens angehören. Fester Zusammenhang, übersichtliche Anordnung und sichere Begründung sind also hier unerlaßliche Eigenschaften. Diese werden gefunden durch Anwendung der allgemeinen Unterrichtsgesetze auf den im Rechenunterricht zu behandelnden Stoff, d. h. die Zahl und unser (dekadisches) Zahlensystem. Von jenen abgesehen, entnehmen wir daher die näheren Bestimmungen aus der Natur des Objects und seiner verschiedenen Theile. Natürlich kann die Vertheilung derselben auf verschiedene Stufen in mehrfacher Weise richtig angelegt werden, und wirklich weichen die besseren methodischen Leitfäden in manchen Stücken von einander ab, ohne daß sich im Allgemeinen immer mit Sicherheit angeben ließe, welche Art der Vertheilung für alle Fälle als die bessere angesehen werden müsse. Den Beweis dafür werden die später anzuführenden Lehrschriften liefern. Hier müssen wir uns daher mit einer allgemeinen Abstufung begnügen, indem wir manches Speciellere tiefer unten berühren werden.

Für alle Stufen stellen wir folgende Regeln auf:

1) Die Entwicklung der Sache, die richtige Erkenntniß, die Klarheit der Auffassung ist überall das Erste, Nächste; die Uebung und Anwendung überall das Zweite.
2) Gemäß dem Princip des Elementarunterrichts wird die richtige Auffassung immer auf dem Wege der Anschauung, der äußeren und inneren, gewonnen.
3) Aus der richtigen Auffassung einzelner Beispiele findet der Schüler die Regel, das Gesetz, das durch vollkommen richtigen (präcisen) Ausdruck dargestellt wird.
4) Auf jeder folgenden Stufe wird zuerst das Neue rein für sich betrachtet; dann wird es mit dem Vorhergehenden in Verbindung gebracht, so daß sich die Uebung des Früheren auf allen Stufen wiederholt (combinatorisch).

5) Auf jeder Stufe wird so lange verweilt, bis der Schüler Fertigkeit in der Anwendung gewonnen hat. — Das klar Begriffene wird so lange geübt, bis es dem unteren (gedächtnißmäßigen) Gedankenlaufe übergeben ist. Die Nichtbeachtung dieses Grundsatzes bringt in den Rechenunterricht Schwanken, Unsicherheit und Freudlosigkeit. Ehe man z. B. das große Ein-mal-eins anfängt, muß auf jede Frage aus dem kleinen augenblicklich die richtige Antwort erfolgen, und so in allen Fällen. Will man Alles auf allen Stufen berücksichtigen, so ist die Abstufung vernichtet und ein chaotischer Zustand eingetreten.

6) Allenthalben wird das Rechnen mit reinen Zahlen mit dem angewandten Rechnen verbunden. Das Eine ist nicht schwerer als das Andere. Auch treiben gut geführte Rechenschüler Beides mit gleicher Lust. Wer die Liebe zur Sache in der Anwendung der Zahl auf Aepfel und Nüsse, oder in erfundenen Erzählungen, in welchen Rechenaufgaben versteckt sind, sucht, hat das Wesen der Sache nicht begriffen. Abwechselung ist gut, ja nothwendig; aber die Hauptsache bleibt die reine Durcharbeitung des Stoffes.

7) Der Gebrauch der Ziffer folgt unmittelbar auf die Uebung mit reinen Zahlvorstellungen. Erst mündlich, ohne sichtbare Zeichen; dann schriftlich. Beides, also Alles, ist Denkrechnen.

8) Die Einübung des Zehnergesetzes ist überall entschieden Hauptsache. Denn unser ganzes Zählen beruht auf der Anwendung desselben, und jede anerkennenswerthe Fertigkeit besteht in der geläufigen Handhabung desselben. Fertige Kopfrechner sind nur auf diesem Wege zu bilden.

9) Die angewandten Aufgaben haben vorzüglich die in dem Lande üblichen Münz-, Maaß- und Gewichtssysteme zu berücksichtigen. An den Gränzen fremder Länder oder in Handelsstädten ꝛc. zieht man auch das Fremde heran.

10) Auf vollständig genauen, deutlichen, mündlichen Ausdruck wird überall ein entscheidender Werth gelegt. Es kommt nicht nur darauf an, daß die Schüler das richtige Resultat finden, sondern sie müssen auch den Gang der Entwickelung in reinem, geläufigem Deutsch darstellen können. Das ist viel wichtiger, als eine unendliche Fertigkeit oder das Ausrechnen ellenlanger Exempel.

11) Auf allen Stufen leite man die Schüler an, selbst solche Aufgaben zu bilden, welche dahin gehören. Will der Lehrer zurücktreten, so kann es bei der Einübung des bereits vollständig Begriffenen geschehen. Die Entwickelung der Sache muß er sich selbst vorbehalten. Wo also nach Art der wechselseitigen Schuleinrichtung Helfer, Monitoren, kleine Hülfslehrer ꝛc. gebraucht

werden sollen, geschehe es in Betreff der Erhöhung der Fertigkeit.

12) Will man den Wetteifer beleben, so geschieht es am Schlusse einer Stufe. Hier ist ein Versetzen der Schüler nach den Graden der erlangten Einsicht und Fertigkeit, oder auch ein (belebendes) Streiten um die Plätze zulässig. Das Gute thun um des Guten willen, fleißig lernen um des Lernens willen, ist das Höchste; aber man fordere von Kindern nicht mehr, als Kinder leisten können! Selbst die Erwachsenen können ja der äußeren Impulse auch nicht entbehren, wenn ein lebendiger Gemeingeist entstehen soll.

Hieher gehören, da sie sich auf Lebenserfahrungen unter uns beziehen (!), die sechs Regeln, welche das Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1836, 4tes Heft) unter der Ueberschrift: Wie man im Rechnen schlecht unterrichten kann, mittheilt. Wir geben die Regeln ohne die Erläuterungen, da jene für sich verständlich sind.

1) Wenn für das Rechnen wöchentlich vier Stunden bestimmt sind, so nimmt man die eine für die Theorie, für das Kopfrechnen die zweite, für das Tafelrechnen die beiden noch übrigen Stunden. Jede der drei Lectionen nimmt ihren besondern Gang; das Kopfrechnen hat nichts gemein mit dem Tafelrechnen, und die Theorie achtet weder auf das Eine noch auf das Andere.

2) Bei der Theorie geht man nicht von der Anschauung aus, sondern von abstracten Begriffen; man bedient sich auch nicht der allgemein verständlichen Ausdrücke, sondern der fremden, die so einen vornehmen Klang haben, als da sind: Dekadik, Exponent und Potenzen, homologe oder correspondirende Glieder. Die meiste Zeit aber wendet man auf das an, was ohne practischen Nutzen ist. — Für einen Unterricht, bei dem die Kinder nichts lernen sollen, ist daher eine ausführliche Theorie der Proportionen besonders zu empfehlen.

3) Beim Kopfrechnen sucht der Lehrer zu verhüten, daß die Kinder nicht etwa die Auflösung der Aufgabe durch Schlüsse und ein selbsterfundenes Verfahren herausbringen; man richtet das Kopfrechnen so ein, daß es im Grunde doch nur ein Rechnen mit Ziffern ist. — Soll der Schüler eine Zahl im Kopfe dividiren, so gewöhnen wir ihn, sich den Dividendus und den Divisor gleichsam in die Luft zu schreiben u. s. w.

4) Damit es aber doch den Schein habe, als ob der Unterricht im Kopfrechnen von ungemeinem Erfolge sei, übt man gewisse Kunststücke ein, deren Anwendung beim Kopfrechnen den Unkundigen leicht täuschen kann.

5) Beim Tafelrechnen giebt man jedem Kinde ein Rechenbuch in die Hände und läßt nach dem Verfahren, das wir nicht erklärt, sondern vorgemacht haben, jedes Kind rechnen, so weit es eben gekommen ist. Das Buch, welches die Auflösungen enthält, bleibt in unsern Händen, und wenn die Schüler eine halbe Stunde gerechnet haben, so vergleichen wir das Facit der Schüler mit dem, welches in unserm Buche steht. Mit einem: Richtig! oder mit einem: Falsch! wird jeder leicht abgethan, und wem wir: Falsch! zurufen, der muß sehen, wie er mit dem Exempel fertig wird. Das nennen wir die Kinder zur Selbstthätigkeit anleiten; sie mögen suchen, so werden sie finden.

6) Ein besonders wirksames Mittel, alle Fortschritte im Rechnen zu hindern, liegt in der Wahl der Beispiele, die man den Schülern aufgiebt. Vor allen Dingen wähle man recht große Zahlen, von denen die Kinder sich keine Vorstellung machen können, Benennungen, welche dem Schüler ganz fremd sind, und Sachverhältnisse, welche die Kinder nicht verstehen. — Durch diese Mittel wird man den Zweck, erfolglos zu unterrichten, in wenigen Fällen verfehlen.

Merkwürdiger Weise sind von den gangbaren Rechenbüchern mehrere so eingerichtet, daß sie diesem Zwecke vollkommen entsprechen.

Nun folgen die Hauptstufen des Rechenunterrichts im Allgemeinen.

1) Behandlung des Zahlenraumes von eins bis zehn. — Alle sogenannten vier Species kommen hier zur Anwendung. Hier gilt das „multum, nicht multa“. Ein kleines Ganze nach allen Seiten, in jeder Beziehung kennen, ist viel wichtiger, als Vielerlei in einer Beziehung.

2) Der Zahlenraum von zehn bis zwanzig. — Einen Haltpunkt bei zwanzig machen, ist richtiger, als gleich von zehn bis hundert fortschreiten, weil die (merkwürdige) Art, unsere Zahlen zu benennen, innerhalb dieses zweiten Raumes sichtbar wird und das Zehnergesetz hier schriftlich zuerst auftritt.

3) Der Zahlenraum von zwanzig bis hundert. — Auch hier kann und soll man nicht nur die Addition und Subtraction, sondern auch die Multiplication und Division üben.

4) Der Zahlenraum von hundert bis tausend.

5) Der Zahlenraum von tausend bis hunderttausend und höher hinauf. — Millionen, Billionen ꝛc. nur beispielweise zur Anerkennung des allgemeinen Gesetzes, durch alle vier Species hindurch.

6) Ausführliche Anwendung der vier Species auf größere angewandte Aufgaben. — Das sogenannte Resolviren

und Reduciren in weiterem Kreise, als es früher vorkam, mit gemischten Aufgaben.

7) Die Bruchrechnung in reinen und angewandten Zahlen.

8) Praktische Aufgaben aus den sogenannten Rechnungsarten: Regel-de-Tri (einfache und zusammengesetzte, gerade und umgekehrte), Zins-, Rabatt- und andern Rechnungen.

Weiter stellen wir den Stufengang nicht auf; denn höher hinauf braucht die Elementarschule nicht zu schreiten. Von den Verhältnissen und Proportionen haben wir daher auch nicht gesprochen. — Ueberdieß wenden auch die besseren Rechenbücher der neueren Zeit einen methodischen Lehrgang an.

11. Welches sind die Thätigkeiten des Lehrers und der Schüler bei allen Aufgaben im Allgemeinen?

Von außerordentlicher Mannigfaltigkeit sind die Operationen, welche bei der Auflösung mathematischer Aufgaben angewandt werden können. Diese Mannigfaltigkeit kommt zwar der Vielfachheit der Aufgaben selbst nicht gleich; sie ist aber doch immer sehr groß. Nichts desto weniger entdeckt man, als Grundlage dieser Vielheit, eine kleine, übersehbare Mehrheit von Operationen, auf welche jene Mannigfaltigkeit zurückgeführt werden kann. Schon die Alten wußten, daß dieses die vier Grundoperationen oder sogenannten Species seien. Wir stellen nun die Frage auf: Sollten sich die verschiedenen, äußerst mannigfaltigen oder mannigfach scheinenden Thätigkeiten, welche Lehrer und Schüler bei den Rechenoperationen auszuführen haben, nicht auch, in Analogie mit den vier Grundoperationen, auf eine bestimmte, nachweisbare Anzahl von Thätigkeiten zurückführen lassen? — Es ist kein Grund vorhanden, daran zu zweifeln. Diese Thätigkeiten müssen gemeinsame Merkmale haben. Wenn wir sie aufstellen, so gewinnen wir an Uebersicht über die Sache, wir erkennen die Einheit in der Mannigfaltigkeit, und sind dadurch im Stande, die Operationen auf bestimmte Begriffe zu reduciren. Um diese Einheit zu finden, werden wir nur Acht zu geben haben, was Lehrer und Schüler bei der Auflösung der Aufgaben verrichten, welches das Geschäft beider ist und wie sie sich zu einander verhalten.

Nehmen wir zu dem Ende die erste, beste Aufgabe vor, die uns beim Aufschlagen eines Rechenbuchs in's Auge fällt.

Z. B.: „Wenn ein Schüler monatlich 18 Kreuzer Schulgeld bezahlt, außerdem monatlich 1 Kreuzer für Dinte und für den Winter 45 Kreuzer Holzgeld giebt; wie viel macht dieses zusammen im Jahre?"

Wir nehmen den gewöhnlichen Fall an, daß der Schüler die Aufgabe nicht sogleich lösen könne. Denn zum Lernen dessen, was er noch nicht kann, ist er in der Schule.

Was ist nun das Erste, das der Lehrer zu thun hat, nämlich der entwickelnde, durch Fragen die Aufmerksamkeit des Schülers lenkende und ihn zum Finden des Weges veranlassende Lehrer?

Natürlich ist das Erste dies, daß der Lehrer sich still die Frage vorlegt, welches die Ursachen sein mögen, warum der Schüler — vorausgesetzt, daß die Aufgabe dem Standpunkte desselben angemessen ist — dieselbe nicht von selbst auflösen kann. Dieser Ursachen können wesentlich zwei sein:

1) der Schüler versteht die Aufgabe, ihrem *Sachgehalt* nach, nicht;
2) er kann die *Beziehungen* der gesuchten Größe mit den gegebenen *nicht auffinden*.

Daraus erwächst dem Lehrer ein zwiefaches Geschäft: zuerst leitet er den Schüler zum sachlichen Verständniß der Aufgabe, und dann lehrt er ihn die Beziehungen erkennen. Das Nicht-Verstehen der Aufgabe von Seiten des Schülers rührt gewöhnlich entweder von der Unklarheit eines Wortes oder von der Unkenntniß des praktischen Sachverhältnisses her. Hier müssen also Wort- und Sacherklärungen eintreten. Diese sind noch keineswegs mathematischer Art, sondern es sind meist Aufklärungen über Lebensverhältnisse, es betrifft Sachkenntnisse. In der oben genannten Aufgabe könnte es dem Schüler möglich erscheinen, daß in *jedem* halben Jahre Holzgeld bezahlt werden müßte. Dieser Irrthum würde ihn zu einer falschen Auflösung veranlassen; derselbe muß also beseitigt werden. Wenn in einer Aufgabe von Zins, Rabatt oder von andern beliebigen, ihm nicht klaren Begriffen oder Lebensverhältnissen die Rede ist, so ist es das erste Geschäft des Lehrers, diese Unklarheit hinwegzuräumen. Dieses besteht daher in einer *sachlichen* Zergliederung der Aufgabe, der einzelnen Wörter und Sätze. Sie ist logisch-grammatischer Art. Dies ist das Erste in der Thätigkeit des Lehrers: die *logisch-grammatische* oder die *grammatisch-logische* oder *sachliche* Zergliederung der Aufgabe.

Das Zweite betrifft die Erkenntniß der Beziehungen der Aufgabe, d. i. die Erkenntniß des Verhältnisses der gesuchten Größe zu den gegebenen. Aus diesem Verhältniß entwickelt sich unmittelbar die Auffassung der zu machenden Operationen, oder die Auflösung der Aufgabe. Diese Beziehungen liegen in obigem Beispiel in den Wörtern: *monatlich* und *jährlich* oder *ein Jahr*.

Ohne Auffassung dieser Beziehung und der daraus hervorgehenden Erinnerung, daß ein Jahr = 12 Monaten, wird der Schüler nicht zu

den Vorstellungen gelangen, wie das jährliche Schul- und Dintengeld aus dem monatlichen, und daß jenes aus diesem durch ein zwölfmaliges Setzen desselben gefunden werden kann. Diese Erkenntniß ist durch Fragen herbeizuführen. Hier geht dem Schüler gewöhnlich schon das rechte Licht auf, wenn der Lehrer nur die Beziehungswörter scharf betont, damit die Beziehungsbegriffe dadurch hervortreten.

Lehrer. Wie viel bezahlt der Schüler monatlich?

Schüler. 18 Kreuzer Schul- und 1 Kreuzer Dintengeld.

L. Wann (wie oft) bezahlt der Schüler dieses?

Sch. Monatlich.

L. Das heißt?

Sch. Jeden Monat.

L. Was will man wissen?

Sch. Was im Jahre (in einem ganzen Jahre) bezahlt wird. —

Dieß wird schon hinreichen. Wo nicht, so wird fortgefahren:

L. Wie viel Monate hat ein Jahr? u. s. w.

Hier kommt es auf die Erkennung der Abhängigkeit der Zahlverhältnisse an. Die Thätigkeit des Lehrers ist also eine arithmetische. Dieses ist das Zweite.

Ob der Schüler gleich von Anfang, nach einmaligem Lesen der Aufgabe, diese Zahlenverhältnisse richtig erkenne, kann man gleich daraus ersehen, wenn man ihn die Aufgabe nochmals und zwar laut vorlesen läßt. Hebt er alsdann die Beziehungswörter durch den Accent hervor, so weiß man, daß ihm die richtige Einsicht geworden, und man kann ihn gewähren lassen. Obige Aufgabe würde er so zu lesen haben:

„Wenn ein Schüler monatlich 18 Kreuzer Schulgeld bezahlt, außerdem monatlich 1 Kreuzer für Dinte und für den Winter 45 Kreuzer Holzgeld giebt; wie viel macht dieses zusammen im Jahre?“

Ein solches accentuirte Lesen und Sprechen ist, wie im ganzen Unterricht, so in dem Unterricht der Zahlenlehre von der bedeutendsten Förderung der Sache und giebt ein sicheres Kennzeichen ab, daß der Schüler die arithmetischen Beziehungen des Gegebenen und des Gesuchten erkannt habe. —

Bis hieher war die Hauptthätigkeit auf der Seite des Lehrers. Der Schüler wurde geleitet; er verhielt sich mehr receptiv. Nun hat das Geschäft des Lehrers ein Ende, oder es kehrt sich um: der Schüler wird selbstthätig, der Lehrer empfängt, wird receptiv, d. h. der Schüler nennt nun die Beziehungen, und die daraus sich ergebenden Vorstellungen, welche ihn zu der Auflösung führen. Dies ist die auflösende Thätigkeit des Schülers, das Räsonnement, die Auflösung. In Bezug auf obiges Beispiel spricht er:

„Da der Knabe monatlich 18 Kreuzer Schul- und 1 Kreuzer Dintengeld, in Summa 19 Kreuzer bezahlt, und 1 Jahr aus zwölf Monaten besteht, so bezahlt er im ganzen Jahre zwölfmal 19 Kreuzer u. s. w."

Nun bleibt nichts übrig, als die Ausrechnung. Dieses ist das letzte Stück der ganzen Thätigkeit; wir nennen sie die ausrechnende Thätigkeit. In dem Beispiele: 12 mal 19 Kreuzer = 12 mal 20 weniger 12 mal 1 Kreuzer = 240 — 12 = 228 Kreuzer. 60 Kreuzer = 1 Gulden; 228 Kreuzer also = $^{228}/_{60}$ = 3 Gulden 48 Kreuzer. 3 Gulden 48 Kreuzer + 45 Kreuzer = 3 G. + 1 G. + 33 Kr. = 4 G. 33 Kr. Also bezahlt er in einem Jahre 4 G. 33 Kr.

Analog den 4 Species zertheilt sich also die Thätigkeit des Lehrers und des Schülers bei der Auflösung einer Aufgabe in vier Theile, von welchen vorzugsweise zwei der Selbstthätigkeit des Lehrers und zwei der Selbstthätigkeit des Schülers anheimfallen. Daß aber bei jenen und bei diesen beide Theile selbstthätig sind, erkennt Jeder. Da jedoch die Thätigkeit im ersten Falle vom Lehrer, im zweiten vom Schüler ausgeht, also im ersten Falle dieser, im zweiten jener die empfängliche Seite der Thätigkeit zukehrt, so wählten wir die Ausdrücke, wie geschehen, um das Vorherrschende auf beiden Seiten bei jeder Operation zu erkennen. Sonst kann man auch sagen, daß jeder Theil fortwährend selbstthätig sei. Aber so verhält es sich ja überhaupt mit der Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit, oder der Spontaneität und Receptivität des Geistes. Die sogenannte Empfänglichkeit ist der Anfang der Selbstthätigkeit, ist die unterste Potenz derselben. Beide sind eigentlich nicht der Art, sondern dem Grade nach verschieden.

Zusammenfassend das Bisherige, besteht die Thätigkeit des Lehrers bei der Auflösung der arithmetischen Aufgaben in der sachlichen oder logisch-grammatischen und in der arithmetischen Zergliederung, und die Thätigkeit des Schülers in der Auflösung und in der Ausrechnung.

Dieses Vierfache findet sich in der Regel in jeder angewandten Aufgabe aus dem praktischen Leben. Es bildet daher die Einheit in der unendlichen Mannigfaltigkeit möglicher Beziehungen, welche sowohl in der Vielgestaltigkeit menschlicher Dinge, als in dem Reichthum mathematischer Verhältnisse ihren Grund hat. Alle möglichen Aufgaben auf eine bestimmte Anzahl von Fällen, die in keiner Beziehung eine Ausnahme zulassen, zurückzuführen, wird nicht als möglich erscheinen. Daraus geht denn abermals von neuem die Wichtigkeit der Entwicklung des Denkvermögens an arithmetischen Aufgaben hervor. Nur eine geübte Urtheilskraft wird irgend einen im Leben vorkommenden neuen Fall richtig zu würdigen wissen. Wer daher nach vorgelegten Muster-

beispielen in unbegriffener Weise rechnen gelernt hat, wird durch jede Aufgabe, die sich nicht den ihm bekannt gewordenen Schematen unterordnen läßt, in eine desperate Lage versetzt werden. Von allen Seiten zeigt es sich daher, daß kein andres Rechnen zulässig ist, als das Denkrechnen.

Schulbücher für den Rechenunterricht.

A. Für den Schüler.

Bücher, welche eine sachliche Auseinandersetzung der Zahlenlehre enthalten, gehören nicht in die Hand eines Elementarschülers; er würde sie, wären sie auch noch so faßlich geschrieben, nicht verstehen, sich nicht aus ihnen belehren können. Der lebendige Mund des Lehrers muß ihm die Einsicht bringen, oder vielmehr zur Entwicklung und Ergreifung der Wahrheit in der Zahl veranlassen. Aber der Stoff der Uebungen, d. h. Aufgaben mancherlei Art, in guter Anordnung, gehören in ein für den Schüler bestimmtes Rechenbuch. Allerdings wird der gewandte Lehrer gleich zu jeder Lehre die nöthigen Aufgaben zu erfinden im Stande sein; aber der Schüler soll auch still für sich, in der Schule oder zu Hause, Aufgaben verschiedener Art auflösen, um durch viele Uebungen eine genügende Fertigkeit im Rechnen sich anzueignen. Dieses gilt vorzüglich von dem schriftlichen Rechnen. Die Rechenstunden liefern ihm die Einsicht in die Sache, die Anwendung derselben, mündlich und schriftlich; die ausgedehntere Fertigkeit aber erlangt er durch anhaltenden Privatfleiß. Die Zeit ist zu kostbar, um die Aufgaben zu diktiren. Darum bringt es dem Rechnen einen ungemeinen Vortheil, wenn man ein passendes Aufgabenbuch einführt. Dasselbe soll nichts enthalten als eine reiche Sammlung zweckmäßiger Aufgaben, deren Resultate sich nur in der Hand des Lehrers befinden.

Unsere Literatur ist sehr reich an Rechenaufgaben-Büchern. Wir beschränken uns darum auf die Namhaftmachung derer, die wir nach unserm Ermessen für die uns bekannten besseren halten müssen.

1) Arithmetisches Exempelbuch für Schulen. Neue, für solche Länder, die nach dem preußischen Münz-, Maaß- und Gewichtsystem rechnen, besonders bearbeitete Ausgabe. Von F. Krancke, Lehrer am Seminar in Hannover ꝛc. 1s Heft. Exempel zu den vier Grundrechnungen. Hannover, Hahn'sche Verlagsbuchhdlg., 1830. (6 gGr.)

Das dazu gehörige „Antwortenheft" wird besonders verkauft.

Der Herr Verfasser hat angefangen, seine ursprünglich für hannöversche Schulen bestimmten Exempelbücher für preußische Schulen,

d. h. mit besonderer Anwendung der arithmetischen Maßbestimmungen des preußischen Staates, zu bearbeiten. Das vorliegende ist das erste Heft. So viel wir wissen, ist mehr noch nicht erschienen. Aber es ist empfehlenswerth. Der Verfasser besitzt sehr gründliche methodische Ansichten, und er versteht sie anzuwenden. Dem „Antwortenhefte" geht eine lehrreiche Darstellung der beim Rechenunterrichte anzuwendenden und der die Auswahl und Anordnung der Aufgaben bestimmenden methodischen Grundsätze vorher. Letztere sind so angelegt, daß der Schüler unter Anleitung des Lehrers nicht nur die Lösung der Aufgaben, sondern auch die Verfahrungsweise selbst finde.

2. Aufgaben zum Kopfrechnen für zahlreiche Knaben- und Mädchenschulen. Von **Chr. G. Scholz**. Drei Hefte. Halle, bei Anton. (à 4 gGr.)

3. Aufgaben zum Zifferrechnen für zahlreiche Schulen und einzelne Schüler. Von **Demselben**. Ebendaselbst. Drei Hefte. Erstes Heft, vierte Auflage; zweites Heft, dritte Auflage; drittes Heft, zweite Auflage. (à 4 gGr.)

Diese Hefte stehen in genauer Beziehung zu der nachher anzuführenden „faßlichen Anweisung" von demselben Verfasser.

4. Exempeltafeln zum Kopfrechnen. Eine stufenmäßig geordnete Sammlung von Rechenaufgaben aus der Geschichte, Geographie, Statistik, Physik, Naturgeschichte, Geometrie und den gewöhnlichen Rechnungsarten des Lebens in 100 Exempel-Tafeln für Stadt- und Landschulen, so wie auch zum Privatgebrauch von **M. Stubba**. Bunzlau, bei Appun. (1 Thlr. 16 gGr.)

Die Schule hat diese 100 Tafeln anzuschaffen und aufkleben zu lassen. Sie enthalten Aufgaben bis zur Regel-de-Tri, mit eingeschlossen. Was ihnen einen besondern Werth giebt, sind 1) die lehrreichen Aufgaben aus den auf dem Titel genannten Zweigen des Wissens; 2) eine Zugabe, in welcher der Verfasser an Beispielen zeigt, wie die Aufgaben zu behandeln sind. Auch der geübte Kopfrechner findet hier Manches, worauf nicht Jeder kommt. — Die Tafeln dienen, nachdem eine Art Aufgaben der Klasse erklärt ist, zur Gewinnung der Rechenfertigkeit. Sie erleichtern die Anregung des Wetteifers, das Wettrechnen. Ein vorzügliches Lehrmittel!

5. Arithmetisches Exempelbuch für den Schul- und Privatgebrauch. Von **Christian Hahn**, Lehrer an der Musterschule in Frankfurt am Main. Erster und zweiter Kursus. Zweite Auflage. Frankfurt am Main, bei Sauerländer, 1832. (16 gGr.)

Der zweite Kursus endigt mit Aufgaben über Bruchzahlen, mit einem Anhang gemischter Aufgaben. Beide Kursus sind mittel- und

süddeutschen Schulen zu empfehlen, in deren Gegend die Rechnung nach Gulden und Kreuzern u. s. w. vorherrscht.

6. Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen. Von F. A. W. Diesterweg und P. Heuser. Erstes Uebungsbuch. Eilfte Aufl. Elberfeld, Büschler'sche Verlagshdlg., 1837. (7 Sgr.) — Zweites Uebungsbuch. Vierte Aufl. (7 Sgr.) — Drittes Uebungsbuch. Zweite Auflage. (7 Sgr.

Erstes Uebungsbuch. Der erste Abschnitt enthält in 11 §§. eine Vorbereitung zum gewöhnlichen Ziffernrechnen, das Rechnen mit Zahlbildern, d. h. mit Strichen und anderen den Werth der Zahlen veranschaulichenden Zeichen. Unsere arabischen Ziffern sind willkührliche Zeichen. Man hätte auch andere wählen können, wie Römer und Griechen und gescheute Landleute, welche nicht rechnen gelernt haben. Daß nun auch mit anderen Zeichen vollkommen, wenn auch weniger kurz als mit unsern arabischen Ziffern, gerechnet werden könne, solche Einsicht ist dem Schüler sehr nützlich, weil er nun die verschiedenen Zahlzeichen mit einander vergleichen kann. Zugleich gewinnt man durch ein Rechnen mit natürlichen Zeichen, wie ich sie nennen möchte, den Vortheil, daß der Schüler sich an das schriftliche Rechnen auf die leichteste Weise gewöhnt, ohne zum mechanischen Verfahren verleitet zu werden, weil das Rechnen mit Zahlbildern mechanisch, d. h. ohne Nachdenken, gar nicht möglich ist. Er nimmt also den Gebrauch der Ueberlegung vom mündlichen Rechnen zum schriftlichen mit. Endlich ist dieses Rechnen ein Rechnen im Ganzen, nach allen vier Species, im kleinsten Raume, in der gedrängtesten Ausdehnung. Ein Kind, welches daher nur diese Vorbereitung durchgemacht hätte, würde sich im engen Leben mündlich und schriftlich zu helfen wissen. — Einer weiteren Angabe des Inhaltes bedarf es nicht. Derselbe befriedigt die Bedürfnisse einer gehobenen Volksschule. Es enthält die Lehre von den geometrischen Proportionen und ihre Anwendung.

Der eigentliche Werth eines solchen Uebungsbuches ist demselben so wenig äußerlich anzusehen, als die Mühe, die es seinem Verfasser gemacht hat. Nur der Gebrauch desselben führt zur Ueberzeugung seines Werthes, seiner ermunternden Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit, oder seiner ermüdenden Einförmigkeit und abstumpfenden Kraft. Denn darin besteht bei der Ausführung eines solchen Buches die Kunst, die Aufgaben so auszuwählen, daß sie den Geist des Schülers stets in Anspruch nehmen und ihn in der mannigfachsten Art wecken und beleben. Nur die Bücher, die Solches vermögen, werden von geistig geweckten Schülern geliebt Wie die Aufgaben verfaßt, ausgewählt und geordnet werden, ist daher mit nichten gleichgültig.

Denn es kommt nicht darauf an, daß die Schüler arbeiten, sondern darauf, daß es auf eine zweckmäßige, belebende, die Selbstthätigkeit weckende und stärkende Art geschehe. Ein diesen Anforderungen entsprechendes Aufgabenbuch zum Rechnen ist daher mit nichten eine leichte Sache.

Zweites Uebungsbuch. 1) Zusammengesetzte Verhältnisse; 2) angewandte zusammengesetzte Verhältnisse; 3) zusammengesetzte Regel-de-Tri; 4) Zinsrechnung; 5) Rabattrechnung; 6) Gesellschaftsrechnung; 7) Mischungsrechnung; 8) Kettenrechnung; 9) vom Münzwesen; 10) Münzrechnung; 11) Wechselrechnung; 12) vermischte Aufgaben; 13) in- und ausländische Geldsorten ꝛc.

Dieses Buch enthält den Uebungsstoff für Schüler von 13 — 16 Jahren, für obere Klassen der Bürgerschulen ꝛc.

Drittes Uebungsbuch. 1) entgegengesetzte Zahlen; 2) arithmetische Verhältnisse und Proportionen; 3) arithmetische oder Unterschiedsreihen; 4) geometrische oder Theilverhältnißreihen; 5) von den Potenzen; 6) von den Quadratzahlen und Quadratwurzeln; 7) von den Kubikzahlen und Kubikwurzeln; 8) von den Logarithmen; 9) von Versetzungen, Verbindungen und Wahrscheinlichkeit; 10) Uebungen in der praktischen Formenlehre und Geometrie in 6 Kapiteln; 12) gemeine oder Briggische Logarithmen der natürlichen Zahlen von 1 bis 10000.

Dieses dritte Uebungsbuch enthält, wie aus dem Inhaltsverzeichniß erhellet, Fragen und Aufgaben über diejenigen Kapitel der Zahlenlehre und praktischen Formenlehre und Geometrie, deren Bearbeitung für das gewöhnliche Leben nicht absolut nothwendig ist, die aber zu umfassenderen Sachkenntnissen führen und den Geist auf die fruchtbarste Weise erregen. Aus Ueberzeugung können wir daher den Lehrern, welche für einzelne Schüler, die sich auszeichnen, zweckmäßige mathematische Uebungsaufgaben erhalten wollen, dieses Büchlein empfehlen.

Die Resultate der Aufgaben sind jedem der drei Uebungsbücher beigegeben. Den Exemplaren, welche den Schülern in die Hand gegeben werden sollen, läßt man sie nicht beibinden.

Um zugleich den praktischen Lehrer bei dem Gebrauch dieser Uebungsbücher nirgends im Stich zu lassen oder in Verlegenheit zu setzen, weil manche der Aufgaben ihre Mücken hat, so ist zugleich im Druck erschienen:

7. Auflösungen der Aufgaben in dem praktischen Rechenbuche für Elementar- und höhere Bürgerschulen. Von **Diesterweg** und **Heuser**. Erstes, zweites und drittes Uebungsbuch. Elberfeld, Büschler'sche Verlagshandlung Zweite, berichtigte Auflage. (10 gGr.)

Diese Auflösungen bestehen theils in bloßen Ansätzen und Ausrechnungen, theils in solchen, mit einer kurzen Begründung verbunden. Lehrer, welche eine weitläuftigere Auflösung der schwierigeren Aufgaben wünschen, finden dieselbe in:

8. Die schwierigsten Aufgaben im ersten Uebungsbuche des Diesterweg-Heuser'schen Rechenbuches auf möglichst verschiedene Art erklärend aufgelöset. Von **G. Langenberg.** Elberfeld, Büschler'sche Verlagsbuchhandlung, 1837. geh. (10 gGr.)

Manche Aufgabe ist darin 6- und mehrfach gelöset. — Die Auflösungen der Aufgaben des zweiten Uebungsbuches sind auch erschienen. Lehrreich!

Weil unsere drei Uebungsbücher, auch selbst schon das erste, mehr enthalten, als einfache Elementar- und Mädchenschulen erfordern, mehr als diese wegen ihrer beschränkten Verhältnisse durcharbeiten können so habe ich mit Heuser ein Rechenbüchlein herausgegeben, welches den Stoff zu den unentbehrlichsten und nothwendigsten Uebungen im Rechnen enthält:

9. Praktisches Rechenbuch für die untern und mittlern Klassen der Elementarschulen, so wie auch für Mädchenschulen. Von **Diesterweg** und **Heuser.** Elberfeld, Büschler'sche Verlagsbuchhandlung, 1838. 118 S. — 4 gGr.

B. Für Lehrer.

1) Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen. Nach bewährten Grundsätzen und in methodischer Stufenfolge für Schullehrer-Bildungsanstalten, Gymnasien, Bürger- und Volksschulen bearbeitet von **C. G. Scholz,** Rector in Neiße. Erster Theil. Vierte, neu bearbeitete Auflage. (14 gGr.) Zweiter und dritter Theil. Neue Auflage. 1836. (18 gGr.) Halle, bei Eduard Anton.

Dieses Werk enthält eine der vorzüglichsten Anleitungen, die wir für den Unterricht im Rechnen besitzen. Wenn demselben auch mehr Gedrängtheit, weniger Zerspaltung zusammengehöriger Dinge, Verminderung der Abtheilungen und Stufen zu wünschen wäre, so führt seine Anwendung doch durchweg zu einem geistbildenden Unterricht. Die neuen Auflagen sind verbesserte und vermehrte.

2. Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Als Leitfaden beim Rechenunterricht und zur Selbstbelehrung. Von Dr. **F. A. W. Diesterweg** und **P. Heuser.** 1r Theil, bearbeitet von **Diesterweg.** Elberfeld, Büschler'sche Verlagsbuchhdlg. Zweite Aufl., 1836. (1 Thlr. 4 gGr.) 2r Theil, bearbeitet von **Heuser.** Ebendaselbst. Zweite Auflage, 1836. (1 Thlr. 4 gGr.)

Der erste Theil enthält eine ganz ausführliche Anleitung, einen methodischen Leitfaden zum Unterricht im Rechnen für gute Elementarschulen, so weit dieselben nach oben gegebenen Bestimmungen geführt werden sollen. Um nichts dahin Gehöriges wegzulassen, sind auch die Raumberechnungen mit aufgenommen worden.

Der zweite Theil enthält in der ersten Abtheilung: 1) die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen; 2) zusammengesetzte Verhältnisse; 3) reine geometrische Proportionen; 4) angewandte geometrische Proportionen; 5) die Regel-de-Tri oder den Dreisatz; 6) die umgekehrte Regel-de-Tri; 7) die zusammengesetzte Regel-de-Tri; 8) Zinsrechnung; 9) Rabattrechnung; 10) Zusammengesetzte Zins- und Rabattrechung; 11) Gesellschafts- oder Theilungsrechnung; 12) Mischungsrechnung; 13) Anwendung derselben auf die Mischung der Metalle, besonders des Goldes und Silbers; 14) Kettenrechnung; 15) vom Münzwesen; 16) Wechselrechnung. — Die zweite Abtheilung enthält: 1) die Decimalbrüche; 2) die entgegengesetzten Größen; 3) arithmetische Verhältnisse und Proportionen; 4) arithmetische Reihen; 5) und 6) geometrische Reihen; 7) Potenzen; 8) Ausziehen der Quadratwurzel; 9) Ausziehen der Kubikwurzel; 10) Logarithmen; 11) Versetzungen, Verbindungen ꝛc.; 12) über Maaße und Gewichte; 13) Tafel über die verschiedenen Münzsorten der vorzüglichsten Länder und Städte. — Der Verfasser geht seinen eigenthümlichen, praktischen Gang. Wem bisher die Lehre von den Potenzen, von dem Ausziehen der Wurzeln oder von den Logarithmen ꝛc. Schwierigkeit machte, und wer Mühe hatte, sich in die Sachen hineinzudenken, oder wer eine praktische, fruchtbare Behandlung der genannten Lehren für die Schule nicht kannte, dem empfehlen wir diesen zweiten Theil nachdrücklich.

3. Theoretisch-praktische Anleitung zum Kopfrechnen. Zum Selbstunterricht für Jedermann, insbesondere für Lehrer. Von F. Krancke, Lehrer am Seminar in Hannover. Hannover, bei Gebrüder Hahn, 1828. Auch unter dem Titel: „Hülfsbuch beim Unterricht im Kopfrechnen". Erster Theil, die theoretisch-praktische Anleitung zum Kopfrechnen enthaltend. (1 Thlr.)

In der lesenswerthen Vorrede setzt der Verfasser seine Ansichten über den Begriff und die Bedeutung des Kopfrechnens auseinander, und er sucht manche irrige Vorstellungen zu beseitigen. Der Inhalt der Schrift ist dieser:

1) Begriff des Kopfrechnens; 2) Grundregeln des Kopfrechnens; 3) Regeln über die vier Grundberechnungen mit ganzen unbenannten oder einsortigen Zahlen; 4) Regeln über das Rechnen mit mehrsortigen Zahlen, mit Ausschluß der Preisberechnungen; 5) Regeln über

das Rechnen mit Brüchen; 6) Regeln über Preisberechnungen in vier Klassen; 7) Anwendung der bisher vorgetragenen Regeln auf einige besondere, im wirklichen Leben vorkommende Fälle; 8) Auflösung einiger künstlichen Exempel, die man in der Algebra durch Gleichungen vom ersten Grade auflöst.

Der Verfasser theilt die Regeln für's Kopfrechnen in Grundregeln, von welchen abzuweichen nur in seltenen Fällen rathsam ist, und in abgeleitete. Letztere sind entweder allgemeine, welchen man in den verschiedenen Fällen einer Rechnungsart folgen kann, oder besondere, die sich auf eigenthümliche Beschaffenheiten der Zahlen beziehen. Solche Abweichungen von dem allgemeinen Wege nennt man auch Vortheile. Alle diese Regeln müssen, was Herr Krancke nicht genug hervorhebt, unter Leitung vom Schüler selbst gefunden werden. Derselbe gibt folgende Grundregeln:

1) man enthalte sich durchaus aller Vorstellung einer Bezeichnung der Zahlen durch Ziffern (sonst entsteht ein After-Kopfrechnen);
2) man suche die Rechnung so einzurichten, daß man während derselben so wenig Zahlen zu behalten hat, als möglich (sonst geräth man leicht in Verwirrung);
3) wenn einzelne Sorten, Ordnungen oder sonstige Theile einer Zahl gefunden sind und es kommen neue hinzu, so wiederhole man die früher gefundenen Theile wieder mit (damit man dem Gedächtniß zu Hülfe komme);
4) man nehme alle Operationen erst mit den höheren, dann mit den niederen Theilen einer zusammengesetzten Zahl vor, steige also allmählig herab (denn in dieser Reihenfolge sind wir die Zahlen — mit Ausnahme der Zehner und Einer — zu denken und auszusprechen gewohnt);
5) man wähle überhaupt, wo es nur angeht, statt größerer Zahlen kleinere, nicht umgekehrt;
6) man verwandle, wo möglich, Exempel mit großen Zahlen in mehrere mit kleinen Zahlen (darin besteht zum Theil die Kunst des Kopfrechnens);
7) der Kopfrechner muß die Resultate, welche sehr häufig im Laufe der Rechnungen vorkommen, auswendig behalten.

Die ganze Schrift ist vorzüglich den Lehrern zu empfehlen, welche mit dem Wesen des Kopfrechnens nicht fertig werden können, und einer ausführlichen Anleitung, vom alten Schlendrian abzukommen, bedürfen.

4. Kopfrechenbuch zum Gebrauche des Lehrers bei den Uebungen der ersten Anfänger, von **A. C. F. Baumgarten** ꝛc. Dritte ꝛc. Auflage. Berlin, bei Dümmler, 1833. (12 gGr.)

Dieſes Buch enthält außer kurzen methodiſchen Anleitungen und Winken zu Anfang der Abſchnitte Aufgaben zur Uebung im Kopfrechnen mit den Reſultaten. Sie gehen bis über die Bruchrechnung hinaus, ſind durchgängig einfach und paſſend und befriedigen das Bedürfniß, welches in allen (gewöhnlichen) Schulen hervortritt. Es iſt gar nicht nöthig, daß einfache Land- und Stadtkinder eine außerordentliche Fertigkeit in der Löſung ſchwieriger Aufgaben erlangen; aber was die vorliegende Schrift gibt und bewirkt, ſollte in allen Schulen auch wirklich geleiſtet werden. Sie ſtellt, wenn auch ein Minimum, doch ein durchaus genügendes, zufriedenſtellendes auf, das den Kopf der Kinder erhellet, und ihnen für die Verhältniſſe des Lebens eine hübſche, praktiſche Gewandtheit aneignet. — Will und kann der Lehrer weiter gehen, ſo iſt ihm deſſelben Verfaſſers „Kopfrechenbuch zum Gebrauche des Lehrers bei dem Unterrichte geübterer Schüler" zu empfehlen.

5. Methodiſches Lehrbuch des Denkrechnens, ſowohl im Kopf, als mit Ziffern, für Volksſchulen. Von J. Heer, Pfarrer in Matt im K. Glarus. Erſter Theil. (1 Thlr. 12 gGr.) Die reine Zahlenlehre enthaltend. Zürich, bei Schultheß, 1836. Zweiter Theil. Das angewandte Rechnen enthaltend. Ebendaſelbſt, 1837. Dritter Theil. Das Exempelbuch enthaltend. Erſte Abtheilung. Ebendaſelbſt.

Aus den Titeln erhellet, daß das angewandte Rechnen von dem reinen ganz getrennt iſt. Der erſte Theil enthält außer einer ausführlichen Einleitung über Weſen, Methode, Verſinnlichungsmittel u. ſ. w. des Rechenunterrichts die 4 Species, die Verhältniſſe und Proportionen und die Brüche. Der zweite wendet dieſe Operationen auf benannte Zahlen, Rechnungsarten u. ſ. w. an. Das Exempelbuch, für Schüler beſtimmt, liefert Aufgaben.

Das Auszeichnende des Ganzen, außer dem bereits Berührten: die eigenthümlichen Verſinnlichungsmittel, große Tafeln mit Nullen, Rechnungsfiguren, die ſich zerſchneiden laſſen (Stern hat ſie bereits in die neue Auflage ſeiner Schrift aufgenommen); die Anſichten des Verfaſſers über das Dividiren, nebſt vielen andern Bemerkungen, die eigenthümlich und neu ſind; die große Genauigkeit in allen Theilen des Werkes. Die Ausführlichkeit iſt zu groß für Volksſchulen; die Münzen und Maaße berückſichtigen vorzugsweiſe Süddeutſchland und die Schweiz. Das Ganze iſt eine ſehr beachtenswerthe Erſcheinung. Daß es zu den beſten Werken über Zahlenlehr-Unterricht zu zählen ſei, unterliegt keinem Zweifel.

6. Specielle Anweiſung zum Unterricht im Rechnen für Lehrer an Mädchen- und Elementar-Knabenſchulen, in Verbindung mit einem Uebungsbuche bearbeitet von C. E. Gabriel, Lehrer am Se-

minar in Berlin ꝛc. Berlin, bei Plahn, 1836. (16 gGr.) Das Uebungsbuch kostet 7 gGr. Antworten zu den Aufgaben hierin 2 gGr.

Wie aus dem Titel schon zu entnehmen, beschränkt sich diese Schrift auf die Entwicklung des Unentbehrlichsten und Wichtigsten. Die Darstellung ist populär, klar und bestimmt, und das Uebungsbuch enthält einen weit ausreichenden Stoff zu Uebungen, im Kopfe wie auf der Tafel.

7. Anweisung zum wahren Kopf- und Denkrechnen mit Benutzung der Einertafel für Land- und niedere Stadtschulen. Von Dr. **C. Zeh**, Generalsuperintendenten ꝛc. 3. Aufl. Rudolstadt, 1836. (4 gGr.)

Eine Anweisung zum bildenden Rechenunterricht in nuce — auf 56 Seiten, selbst nicht ohne angewandte Aufgaben.

Nachdem wir im Vorhergehenden Schriften namhaft gemacht haben, welche die Bedürfnisse der Lehrer hinreichend zu befriedigen im Stande sind, können wir uns damit begnügen, außer der unendlichen Zahl von Rechenbüchern noch einige kurz anzuführen, deren jede eine besondere, anerkennenswerthe Eigenthümlichkeit an sich trägt.

8. Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen für Elementarschulen. Von **C. C. v. Türk.** 4. Auflage. Berlin, Späthen (Leipzig, Köhler), 1822. (1 Thlr. 12 gGr.)

Leichte, anschauliche Darstellungsweise und Beschränkung auf das Wesentlichste zeichnen diese Schrift aus.

9. Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik, von **C. Tillich.** Dritte Ausgabe von **Lindner.** Leipzig, Wienbrack, 1836. (1 Thlr.)

Herr Lindner hat zu der ersten Auflage praktische Aufgaben hinzugefügt. Ursprünglich beschränkte sich die Darstellung auf die anschauliche Entwicklung reiner Zahlverhältnisse. Von Einseitigkeit ist das Buch auch jetzt noch nicht freizusprechen; aber dem besonders zu empfehlen, welcher von der Verfahrungsweise alter Rechenbücher sich nicht loslösen und das Bessere der Pestalozzi'schen Schule verarbeitet kennen lernen will.

10. Leitfaden für den Unterricht im Rechnen nach Pestalozzi'schen Grundsätzen, von **P. F. Th. Kawerau.** 2 Bände. 2. Auflage. Liegnitz, Kuhlmey, 1821 — 24. (1 Thlr. 14 gGr.)

Dieser Leitfaden legt die Pestalozzi'schen Ansichten von der Behandlung der Zahl zu Grunde, wendet sie auf die wichtigsten numerischen Verhältnisse des Lebens an, und liefert überhaupt einen sehr schätzbaren praktischen Lehrgang. Dem Zehnergesetz hätte wohl durchweg eine größere Herrschaft eingeräumt werden können.

11. Lehrbuch des gemeinen Rechnens, von Fr. Krancke. Zwei Theile. Hannover, Gebrüder Hahn, 1819 und 1821. (3 Thlr.) und

12. Anleitung zu einem zweckmäßigen Unterricht im Rechnen, vorzüglich zum Elementarunterricht, von Fr. Krancke. Hannover, Gebrüder Hahn, 1824. (15 gGr.)

13. Rechnenfibel oder Leitfaden und Exempelbuch beim Elementarunterricht im Rechnen, von Fr. Krancke. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhdlg. 2. Auflage. 1834. (6 gGr.)

Der einsichtsvolle Verfasser befolgt überall richtige Grundsätze. Er stellt die Sachen so dar, daß der Lehrer selbst zum Finden angeleitet wird. Die Sätze werden nicht zuerst aufgestellt und hinterher bewiesen, sondern ihre Richtigkeit liegt gleich in der Darstellung selbst. Er zeigt den Unterschied zwischen mechanischer und geistbildender Methode, stellt die Grundsätze der Erfindungsmethode auf, leitet daraus die praktischen Regeln her und spricht über die Vertheilung des Stoffs nach den Bedürfnissen der verschiedenen Altersstufen der Schüler. Obige Schriften bilden mit den dazu gehörigen Exempelbüchern für die Schüler einen vollständigen Cyclus von Schriften über den praktischen Unterricht in der Zahlenlehre, die einer unbedingten Empfehlung werth sind.

14. Theoretisch-praktisches Lehrbuch der bürgerlichen und kaufmännischen Arithmetik in ihrem ganzen Umfange u. s. w. Zunächst zum Selbstunterricht, besonders für Lehrer. Von Fr. Krancke. 2. umgearbeitete Auflage. 2 Theile. Hannover, bei Hahn, 1836. (3 Thlr. 20 gGr.)

Eine der vollständigsten und ausführlichsten Schriften, die wir über die praktische Arithmetik oder Rechenkunst besitzen. Die Vorzüge der übrigen arithmetischen Schriften des Herrn Verfassers finden sich auch in dieser. Nur ist die Darstellung gar zu gedehnt. Mit der Hälfte der Worte hätte die Sache gründlichst entwickelt werden können.

15. Lehrgang des Rechenunterrichts nach geistbildenden Grundsätzen, bearbeitet von Professor W. Stern ꝛc. Zweite Auflage. Karlsruhe, bei Müller, 1836. (16 gGr.)

Der Herr Verfasser verwirft für Volksschulen den Gebrauch der Verhältnisse und Proportionen und führt die gewöhnlichen Aufgaben des Dreisatzes auf den „Zweisatz" zurück. Die Sache ist recht verständig durchgeführt, und das Buch verdient besonders den Lehrern empfohlen zu werden, welche sich von dem Gebrauche der Proportionen zum Vortheil der Geistesbildung der Elementarschüler losmachen wollen. Die ganze Vorrede ist auch besonders beherzigenswerth. In die erhobene allgemeine Anklage gegen die Proportionen können wir jedoch nicht einstimmen. Aber der Grundsatz, Alles auf die Einheit, also auf den unmittelbar ersten Anfang zurückzuführen, verdient im

Allgemeinen Beifall, obgleich er auch nicht zu weit ausgedehnt werden darf. Die Reihe der jedes Mal zu durchlaufenden Stücke wird sonst zu groß. Es ist genug, wenn der Schüler die Fähigkeit besitzt, abgeleitete Sätze auf die sie begründenden zurückzuführen; es auch in jedem einzelnen Falle wirklich zu thun, ist zu weitläuftig. Die zweite Auflage ist eine verbesserte und vermehrte.

16. Hundert Rechenaufgaben, elementarisch gelöset. Zum Gebrauch in Volksschulen und zur Selbstunterweisung für angehende Lehrer bearbeitet von **G. Hentschel**, Lehrer am Seminar in Weißenfels. Weißenfels, bei Meusel, 1837. (6 gGr.)

Der Verfasser will durch diese Aufgaben aus der Regel-de-Tri diese Regel von den Proportionen losmachen, d. h. zur Verdrängung der letzteren aus gewöhnlichen Schulen beitragen. Die Aufgaben sind für das Denk-, nicht für das Regelrechnen bestimmt. Der Verfasser unterscheidet so:

Rechnen

Denkrechnen — Kopfrechnen, Tafelrechnen

Regelrechnen — Kopfrechnen, Tafelrechnen.

Seine Aufgaben können und sollen daher im Kopf und auf der Tafel gerechnet werden; nur nicht nach Regeln und Formeln. Sämmtliche Aufgaben sind gut gewählt und bildend aufgelöset; meist durch Reduction auf die Einheit. Sie können als Muster aufgestellt werden.

17. Die gemeinen Brüche. Anweisung zur leichten und gründlichen Erlernung der Bruchrechnungen. Zunächst als Vorbereitungs- und Wiederholungsschrift für seine Schüler bearbeitet von **C. Stubba**, Lehrer am Seminar in Bunzlau. Bunzlau, bei Appun, 1837. (18 gGr.)

210 Seiten, also sehr ausführlich, für reife Schüler, Seminarpräparanden, nicht für Anfänger. Außer den Bruchrechnungen enthält der erste Abschnitt die wichtigsten Sätze über die Theilbarkeit der Zahlen, der letzte Abschnitt Proben und Vortheile bei den vier Species in ganzen Zahlen. Das Buch enthält mehr als 2000 berechnete Beispiele, ist überhaupt mit großem Fleiße gearbeitet. Eine Kleinigkeit, die aber auch anderwärts vorkommt, ist uns aufgefallen, nämlich die, daß der Herr Verfasser sagt: 2 mal, 3 mal, 9 mal so klein. Der Ausdruck ist falsch. Denn was heißt: 1 mal so klein? Ohne diesen Begriff aber fehlt jenen die Basis.

Noch führen wir zwei Lehrmittel für besondere Verhältnisse auf:

18. Wand- und Handrechentafeln, zur Uebung der vier Grundrechnungsarten in gleich- und ungleich-benannten Zahlen. Auflösungsbüchlein dazu, von **J. G. L. Greßler**. 2. Auflage. Sondershausen, bei Eupel, 1837. (8 gGr.)

Aehnliche Tafeln besaßen wir früher von Happich und Decker, die, besonders die des letzteren, noch sehr brauchbar sind. An diese reihen sich die von Greßler würdig an. Man reicht mit diesen Tafeln sehr weit, indem sie eine fast unerschöpfliche Menge von Aufgaben andeuten. Um dem, dergleichen nicht kennenden Lehrer eine Andeutung von ihrer Einrichtung zu geben, müssen sie sich eine Menge von Zahlen, durch Ziffern dargestellt, auf eine Tafel groß geschrieben und mit Buchstaben bezeichnet, denken. Jeder Schüler hat diese Tafel, im Kleinen nachgebildet, neben sich, auf der zugleich die Operationen, die ausgeführt werden sollen, angedeutet sind. Bezeichnen z. B. a und b zwei Zahlen, so sagt a + b dem Schüler, daß er sie addiren soll. Es sind Combinationsaufgaben. — Der Mangel all' dieser Tafeln ist der daß sie nur zur Fertigkeit im Ausrechnen Anleitung geben; denn immer ist schon angezeigt, was geschehen soll. Die wesentliche Bildung des Rechenunterrichts besteht aber darin, daß der Schüler aus den Aufgaben selbstthätig findet, was zu thun ist. Darum können solche Hand- und Wandrechentafeln die Aufgaben-Bücher nicht ersetzen. Wo aber die Schüler zu arm sind, um dergleichen anzuschaffen, auch die Schulkasse keine Mittel besitzt, da sind jene ein Surrogat. Sie geben möglichst viel (nämlich Anregung zu äußerer Fertigkeit) im kleinsten Raume; aber freilich die Fülle des Geistes und des Lebens läßt sich nicht in einen Punkt, auch nicht auf einen Quadratfuß zusammendrängen.

19. Die Rechenschule u. s. w., nebst einer dazu gehörigen vollständigen Exempelsammlung in neun Monitorenbüchlein sammt Schlüssel, verfaßt und mit besonderer Rücksicht auf die wechselseitige Lehreinrichtung in zahlreichen Klassen der Volksschulen bearbeitet von **C. Reinhard**, Lehrer an der Stadtschule in Chur. Chur, Kellenberg'sche Buchhdlg., 1834. (21 gGr.)

Diese Schrift enthält zwar nicht viel Auszuzeichnendes; da sie aber eine Anleitung für Monitoren enthält, so führen wir sie um der Lehrer willen auf, welche ihre Schule wechselseitig gestaltet haben. Die Zahl der passenden Lehrmittel für diese Einrichtung ist noch sehr gering.

20. Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und praktischen Arithmetik, so wie in dem algebraischen Schrift- und Kopfrechnen, nebst Beispielen, Formeln und Aufgaben für höhere Bürgerschulen, Gymnasien und Seminarien. Von **F. A. W. Diesterweg**. Bonn, bei E. Weber, 1823, 3 Theile. (1 Thlr.)

Erster Theil: Theorie der Arithmetik; zweiter Theil: Praxis der Arithmetik; dritter Theil: Algebra.

In dem Vorworte werden folgende Rathschläge ertheilt:

1) vor der symbolischen Darstellung mache man die Schüler mit den zu bezeichnenden Begriffen bekannt. Erst die Sache, dann das Zeichen;
2) die durch Symbolik dargestellte Wahrheit lasse man gleich wieder in die gewöhnliche Wortsprache übertragen;
3) von den einzelnen, concreten Fällen steige man zu allgemeinen Begriffen und Bezeichnungen auf;
4) der Schüler bilde zu jeder gefundenen Regel und allgemeinen Formel Beispiele und Aufgaben!

Hieraus, wie aus dem Titel, erhellet, daß diese Schrift nicht für Elementarschulen bestimmt ist. Sie will zu einer allgemeinen, wissenschaftlichen Erkenntniß der Zahlgesetze Anleitung geben, und dieses auf heuristischem Wege. Sie umfaßt das praktische Rechnen, die allgemeine Arithmetik und die Algebra, das sogenannte algebraische Kopfrechnen mit inbegriffen.

Da das, aus der Pestalozzi'schen Schule stammende elementarische algebraische Kopfrechnen (früher, wie bei l'Huilier, hieß es: Auflösung durch Raisonnement) treffliche Denkübungen veranlaßt, die Auflösung algebraischer Aufgaben (die Lehrer mögen darüber nachdenken, worin der specifische Unterschied zwischen arithmetischen und algebraischen Aufgaben und Rechnungen besteht — nur nicht mit Antworten kommen, wie die in einem noch nicht allzu lange erschienenen Buche: „die Algebra ist die Allrechnung") überhaupt, besonders durch Verstandesschlüsse, den Scharfsinn auf unvergleichliche Weise bildet und innerlichst die Lust zur Mathematik nährt, so machen wir noch auf einige vorzügliche Lehrmittel aufmerksam:

21. Sammlung von algebraischen Aufgaben, verbunden mit einer Anleitung zur Auflösung derselben durch Verstandesschlüsse. Für Volksschulen und ihre Lehrer bearbeitet von **M. Stubba** u. s. w. 2., umgearbeitete Auflage. Sorau und Bunzlau, bei Jülien, 1836. (8 gGr.)

Diese Sammlung enthält Aufgaben des ersten Grades. Die meisten sind aufgelöset; die nicht aufgelöseten werden in ähnlicher Weise, wie andere vorangegangene, gelöset. Der letzte Abschnitt enthält Aufgaben zur Selbstübung. Jede tüchtige Schule hat einzelne Schüler, welche hier und da mit dergleichen Aufgaben tractirt (= festlich bewirthet) werden sollten.

22. Grundriß der Elementar-Arithmetik und algebraisches Kopfrechnen, von **C. E. Baltrusch**. Berlin, bei Veit ꝛc., 1836. 480 S. (1 Thlr. 8 gGr.)

Der erste Theil, die Arithmetik, ist nicht empfehlenswerth. Die Darstellung ist weitschweifig, unpraktisch; das praktische Rechnen fehlt

ganz. Der zweite Theil dagegen ist ein Magazin von sinnreichen Aufgaben und eben so sinnreichen Auflösungen, eine wahre Fundgrube für Freunde des algebraischen Kopfrechnens. Kommen auch — was kein Tadel ist — die besten Aufgaben von Uflaker und Meier Hirsch hier wieder vor, so ist das Bekannte doch meist in neuer Weise behandelt. Daß der Verfasser die Aufgaben meist durch Verhältnisse und Proportionen löset, dieses hat ihn manchmal von freierer Bewegung abgehalten. Da viele Auflösungen Kenntnisse aus der Naturlehre voraussetzen, so ist das ganze Buch nur reiferen Lehrern zu empfehlen.

23. Unterhaltende Verstandesübungen aus dem Gebiete der mathematischen Analysis. Schulmännern, Eltern und Erziehern gewidmet von **C. Sachs**, königl. Regierungs-Bauinspector in Berlin. Berlin, bei Schüppel, 1836 und 1837. (Bis jetzt 5 Hefte à 8 gGr.)

Wenn der Herr Verfasser, der unter andern durch die Auflösungen der Aufgaben von Meier Hirsch und durch ein größeres treffliches Werk über die reine und angewandte Mathematik, Berlin, 1835, 3 Bände, 11 Thlr., sehr vortheilhaft bekannt ist, in der Vorrede zum ersten Hefte sagt, „daß das Kopfrechnen keine eigentliche Verstandesübung sei, indem hierbei lediglich das Gedächtniß in Anspruch genommen werde", so wird ihm kein Kenner beistimmen, aber zugeben, daß durch Aufgaben, wie er sie in den vorliegenden Heften liefert, der mathematische Scharfsinn ausnehmend entwickelt werde. Diese Aufgaben werden sonst in der Regel durch Analysis schriftlich gelöset. Der Verfasser entwickelt sie aber durch sokratische Gespräche Die Aufgaben enthalten zum kleineren Theile bekannte Sätze, größtentheils merkwürdige Eigenschaften der Zahlen und interessante Fälle mancherlei Art, die, des Reizes wegen, zum Theil in der Form von Kunststücken vorgetragen werden. Das erste Heft ist für Kinder von 6 bis 10, das folgende für Kinder von 10 bis 12, u. s. f., das letzte für Schüler über 16 Jahre bestimmt. Alle eignen sich nicht zum Schul-, sondern zum Privatgebrauch mit geweckten und zu weckenden Kindern. Solche arithmetisch-algebraische Speculationen haben für Solche, die einmal dafür gewonnen sind, einen hohen, fast magischen Reiz. Endlich nennen wir noch die 83 Aufgaben und deren Auflösungen, welche in des Verfassers Buch: „Gemeinnütziges Rechenbuch u. s. w., Berlin, bei Rücker, 1822, 2. Auflage", vorkommen, als ein Muster von Faßlichkeit.

XIII.

Der Unterricht in der Formen- und Raumlehre.

1. Begriff und Gegenstand.

Wir stellen die Ausdrücke Formen- und Raumlehre an die Spitze, weil sie herkömmlich die Gegenstände bezeichnen, von welchen hier die Rede sein soll. Wir müssen aber gleich ihre Einseitigkeit und Schiefheit eingestehen. Formenlehre in dem hier aufzufassenden Sinne ist zwar Lehre von Formen, aber — was doch sein müßte, wenn das Wort den Gegenstand, den es bezeichnet, genau charakterisirte — nicht jede Lehre von den Formen ist unsere Formenlehre. Auch die Sprache, die Aesthetik und andere Wissenschaften behandeln Formen, haben also ihre Formenlehre. Das Wort Raumlehre leidet an demselben Fehler der Unbestimmtheit, wegen zu großer Weite des Begriffs Raum. Nicht jede Lehre vom Raume ist in dem vorliegenden Sinne Raumlehre. Aber die Ausdrücke sind nun einmal da, ihre Bedeutung steht im Allgemeinen fest, wir können sie daher beibehalten. Doch ist nicht zu verkennen, daß die Unbestimmtheit derselben, namentlich des Wortes Formenlehre, die Feststellung der Sache selbst gehindert hat. Darum ist es nothwendig, uns nach einer genaueren Bezeichnung des Wesens des Gegenstandes, von dem es sich hier handelt, umzusehen. Das Schwankende desselben ist den Lesern bekannt. Was ist Formenlehre in unserm Sinne? Die Einen sagen: es ist Vorbereitung zur Geometrie, Propädeutik derselben. Andere erklären sie für die Lehre von den Elementen des Zeichnens oder der Schreibkunst, oder für das Erste und Zweite zugleich, und noch Andere halten sie für Anschauungsübungen an Linien, Winkeln, Figuren. So weit unsre Kenntniß der hierher gehörigen Literatur reicht, ist der Gegenstand nirgends in seiner Vollständigkeit und Schärfe aufgefaßt worden. Und doch ist dieses unerlaßlich, sowohl darum, damit ihr Wesen und ihr Werth erkannt, als auch, damit ihr die ihr gebüh-

rende Stelle im Organismus des Unterrichts angewiesen werden könne. Wenn die Formenlehre nur eine Propädeutik der Geometrie ist, so muß sie, wenn die allgemeine Meinung die ist, daß Letztere nicht in den Cursus der Elementarschule gehöre, gleichfalls aus derselben entfernt oder ihr der Eintritt in dieselbe versperrt werden. Denn ein Fundament hat nur in sofern Werth, als auf demselben ein Gebäude errichtet wird. Will man dieses nicht setzen, so unterläßt man auch die Legung des Fundaments. Fällt hingegen die Formenlehre mit den Elementen des Zeichnens und Schreibens zusammen, so hat sie auf eine selbstständige Behandlung keine Ansprüche. Und ist sie endlich nichts als ein Gegenstand, an dem sich passend Anschauungs-, Sprach- und Denkübungen anstellen lassen, so fällt sie in das bestrittene und zweideutige Gebiet dieser selbst.

Daraus erkennen wir die Nothwendigkeit, in eine nähere Charakterisirung derselben einzugehen, deren wir uns bei den andern Lehrgegenständen, weil ihr Begriff feststand, entschlagen konnten. Gelingt es uns, das Wesen der Sache festzustellen und ihr Gebiet gegen die verwandten abzugränzen, so wird sich daraus alles noch zu Wünschende: Namengebung, Bedeutung und Werth und Methode derselben, von selbst ergeben.

Wie jeder Unterrichtsgegenstand von zwei Seiten, der objectiven und der subjectiven, aufgefaßt werden kann, so auch die sogenannte Formenlehre. Unter der objectiven Seite derselben haben wir den Begriff ihres Inhalts und ihr Verhältniß zu verwandten Gegenständen, und unter der subjectiven oder psychologischen ihre Beziehung zu der durch sie zu entwickelnden Menschennatur zu verstehen. Wir fassen sie zuerst von der objectiven Seite auf.

Sie behandelt, wie bekannt, die Grundobjecte der mathematischen Raumlehre oder der Geometrie: Körper, Flächen, Linien und Punkte, und betrachtet dieselben als Formen im Raume und was damit zusammenhängt, die einzelnen, was sie an und für sich, und was sie in Bezug zu den andern sind, und welche Raumerscheinungen durch deren Verbindungen entstehen. Da nun auch die eigentliche oder wissenschaftliche Geometrie in ihren verschiedenen Theilen: Longimetrie, Planimetrie und Stereometrie, dieselben Objecte behandelt, so erhellet daraus die Verwandtschaft dieser beiden Zweige des Wissens und des Unterrichts. Indem zu gleicher Zeit die Schreibkunst es mit der Darstellung von Strichen und Linien zu thun hat, und die Zeichenkunst sich in ihrem elementarischen Theile auf den Gebrauch von Linien beschränkt, so erkennen wir daraus die Verwandtschaft auch dieser Unterrichtszweige mit der Formenlehre.

Was zuerst das Letztere betrifft, so kann ein Theil der Formenlehre, d. h. die Betrachtung der Linien und Striche, ihre Verbindung und praktische Darstellung als die gemeinschaftliche Grundlage der Schreib- und Zeichenkunst, der höheren Formenlehre und der an diese anzuschließenden Geometrie betrachtet und behandelt werden. Aus dieser gemeinschaftlichen Wurzel entwickeln sich dann nachher getrennt von einander diese einzelnen Unterrichtszweige. Aber auf eine selbstständige Behandlung hätte die Formenlehre in so weit keinen Anspruch. — Das wesentlichste, charakteristische Merkmal derselben ergiebt sich aus der Vergleichung zwischen ihr und der Geometrie. Da beide gemeinsame Objecte haben, so muß der Unterschied beider in der Art liegen, wie eine jede von ihnen behandelt wird, d. h. ihr Unterschied wird ein formaler und subjectiver sein. Formal, indem man bei der Formenlehre elementarisch, bei der Geometrie wissenschaftlich verfährt. In sofern fällt der formale Unterschied mit dem subjectiven zusammen. Dieses muß weitläuftiger aus einander gesetzt werden.

Die Geometrie ist eine Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes, d. h. sie leitet ihre Wahrheiten aus wenigen, unmittelbar festliegenden, aus der Natur des Denkvermögens sich ergebenden Erkenntnissen in streng logischer, wissenschaftlich-systematischer Weise ab. Da die Elementarschule ihrer Natur nach auf Wissenschaften und wissenschaftliche Erkenntniß verzichten muß, so gehört die wissenschaftliche Geometrie nicht in ihr Gebiet; in sofern muß sie also entweder ganz aus unserm Bereich ausgeschlossen werden, oder ihre Objecte verlangen eine andere, als wissenschaftliche Behandlung, wenn dieses überhaupt möglich und zulässig sein sollte. Bei der Grundbildung jedes Menschen, wie bei der Anbahnung jeder Art des Erkennens stehen wir auf dem Gebiete der Anschauung. Die anschauliche Methode muß also auch nicht nur auf die Formenlehre, sondern überhaupt auf geometrische Kenntnisse angewandt werden, und diese gehören, wenigstens vorerst, nur in so weit hierher, als ihr Wesen eine anschauliche Behandlung zuläßt. Der Unterschied der Formenlehre und der eigentlichen Geometrie ist also, da beiden dieselben Objecte zu Grunde liegen, ein subjectiver, d. h. jene wird anschaulich, diese wissenschaftlich behandelt, und was wir aus dem Gebiete der Geometrie, nach ihrer herkömmlichen Abgränzung aufgefaßt, in den Kreis der Elementarschule ziehen, muß nach der Methode des anschaulichen Unterrichts behandelt werden. Dieses ist der wesentliche, eigentliche Unterschied beider: in der Formenlehre herrscht die Anschauung, in der Geometrie der Begriff; dort beabsichtigt man unmittelbares, hier mittelbares, denkendes Erkennen im eigentlichen Sinne des Wortes. Das erste Erkennen des Menschen ist überall das durch die Funktionen der Sinne vermittelte äußerlich-

und innerlich-anſchauliche, über welches ſich ſpäter das eigentliche Denken erhebt. Beide ſind in der Natur des Menſchen angelegt, d. h. für beide Functionen der innern Selbſtthätigkeit trägt der menſchliche Geiſt die Formen in ſich. Die Formenlehre unterſcheidet ſich alſo dadurch von der eigentlichen (wiſſenſchaftlichen) Geometrie, daß in ihr das Anſchauungs- und in dieſer das Begriffsvermögen (vorherrſchend) bethätigt wird. Dieſes iſt der allgemeinſte Unterſchied beider Disciplinen. Derſelbe ruht alſo zu oberſt nicht in den Gegenſtänden, den Wahrheiten oder den Sätzen, ſondern in der Behandlungsweiſe oder der Methode; es iſt zunächſt kein materialer, ſondern ein formaler, ſubjectiver, methodiſcher Unterſchied, der einen Gegenſatz und zwar, ſtreng gefaßt, einen abſoluten Gegenſatz aufſtellt. Natürlich giebt es, da in der Formenlehre und Geometrie derſelbe Stoff, zum Theil dieſelben Wahrheiten behandelt werden und Alles von demſelben Menſchengeiſte aufgefaßt wird, auch Uebergänge von der einen Erkenntnißweiſe zu der andern, Umbildungen der Anſchauungen in Begriffe und Erläuterungen der Begriffe durch Anſchauungen. Dieſes wird nachher unter der Rubrik „Methode" deutlich werden. Hierher gehört noch die Bemerkung, daß es außer dem feſtgeſtellten allgemeinen, ſubjectiven Unterſchied zwiſchen Formenlehre und Geometrie auch noch einen partiellen oder theilweiſen, materiellen giebt, einen relativen Gegenſatz. Wenn wir ſagten, daß die Formenlehre und Geometrie dieſelben Wahrheiten behandeln, ſo galt dies nur im Allgemeinen, darf aber nicht auf jedes Einzelne ausgedehnt werden. Da beide Disciplinen verſchiedene Zwecke verfolgen: elementariſche und wiſſenſchaftliche Ausbildung, niederes und höheres Erkennen; ſo wird in jeden dieſer Unterrichtsgegenſtände Manches aufgenommen, was von dem Andern ausgeſchloſſen bleibt; hier ſtoßen wir alſo auf einen materiellen Unterſchied, welcher aber nur einen partiellen Werth hat. Derſelbe entſteht auch ſchon dadurch, daß nicht alle Wahrheiten beider eine anſchauliche und zugleich begriffmäßige Behandlung zulaſſen. Einige fallen ausſchließlich in das Gebiet des Anſchauungs-, andere ausſchließlich in das Gebiet des Begriffsvermögens. Formenlehre und Geometrie decken einander in Betreff der Materie daher nur theilweiſe, liegen aber in Hinſicht des herrſchenden Charakters der Methode außer einander. Die Geometrie hat eine auf Anſchauung ruhende Grundlage, die höheren Theile derſelben entziehen ſich dem Anſchauungsvermögen entweder ganz, oder ſie ſind nur von einem höchſt Ausgebildeten erfaßbar, da ſie in der Regel begriffmäßig erkannt werden.

Endlich iſt noch zu bemerken, daß man in der Formenlehre vorzugsweiſe die Formen oder Geſtalten, in der Geometrie die Größen der im Raume befindlichen, ausgedehnten Dinge betrachtet. Man hat

daher die Geometrie auch die Größenlehre genannt, so daß die Raumlehre in Formen- und Größenlehre (Raumformen- und Raumgrößenlehre) zerfällt. Natürlich gilt dieser Unterschied nicht durchweg oder absolut, sondern vorherrschend. Denn jeder Raumgegenstand hat Form und Größe. Aber man kann beide isolirt betrachten.

Dieser objective Unterschied beider Disciplinen, als Formen- und Größenlehre, hängt mit dem subjectiven oder formalen genau zusammen. Die Form wird von dem Anschauungsvermögen aufgefaßt, die Größe von dem Begriffsvermögen. Ursprünglich angeschaute Formen können zwar auch aus Begriffen abgeleitet und zu Begriffen verwandt, und Größenverhältnisse anschaulich erkannt werden; aber es geschieht der Natur der Gestalten und der Größen wegen seltener. Wenn wir auch die Unterrichtsobjekte überall und hauptsächlich nach den subjectiven Anforderungen der formalen Bildung behandeln und zurecht machen, so richtet sich doch auch die Behandlungsweise nach der Natur der Gegenstände.

Die mathematische Raumlehre (es giebt auch eine metaphysische, speculative Lehre vom Raume) hat es mit Formen und Größen zu thun, nämlich mit Raumformen und Raumgrößen, und sie zerfällt daher in Raumformen- und Raumgrößenlehre. Die Wahrheiten der ersteren werden in der Regel anschaulich, die der andern begriffmäßig erkannt. Jene führt daher unmittelbar zu Kenntnissen, diese mittelbar zu Erkenntnissen durch Ableitung und Schluß.

Aus der bisherigen Darstellung, in der wir zwischen Formenlehre und Geometrie einen relativen und einen absoluten oder theilweise einen materiellen oder objectiven und allgemein einen formalen oder subjectiven Unterschied nachgewiesen und dadurch beide Gebiete dem Bedürfnisse gemäß von einander geschieden haben, geht nun auch ganz einfach der Inhalt und die Stellung hervor, welche die Formenlehre unter verwandten Gegenständen einzunehmen hat, und die Methode, in der sie zu behandeln ist. Ob und was für Modificationen in Betreff der aufgestellten Unterschiede der Zweck und der Standpunkt des Unterrichts in der Volksschule nöthig machen, wird aus dem Nachfolgenden erhellen.

2. Inhalt und Stellung der Formenlehre.

Die Formenlehre behandelt die mathematischen Grundvorstellungen des Raumes: Körper, Fläche, Linie und Punkt, auf anschauliche Weise. Ihr Hauptinhalt ist also der Inbegriff der Merkmale, die sich durch das Anschauungsvermögen an denselben erkennen, und der Beziehungen, die sich aus ihren Verhältnissen und Beziehungen zu einander durch die Thätigkeit des Anschauungsvermögens ableiten lassen.

Wir betrachten daher in ihr den mathematiſchen Körper, ſuchen ſeine Eigenſchaften auf, ſeine Flächen, die Anzahl und Art derſelben, die Linien und Winkel, die ſich an ihm befinden, die Zahl und Arten derſelben u. ſ. w., und da wir es nicht mit einem bloßen Erkennen, ſondern zugleich mit der Anbildung darſtellender Fertigkeit zu thun haben, ſo iſt als zweite Seite des Unterrichts der Formenlehre die Anleitung aufzufaſſen, daß die Schüler lernen, alle einzelnen Objecte mit eigner Hand, frei und mit Lineal, Zirkel ꝛc., genau und ſauber zu zeichnen. Aber ſelbſt dadurch würde der Inhalt der Formenlehre immer noch ziemlich dürftig erſcheinen. Betrachten wir dagegen die Einheit der Form zugleich als eine Zahleneinheit und ſuchen wir das Vielfache dieſer Einheiten und die Reſultate oder Produkte derſelben, die durch gegenſeitige Beziehungen dieſer Vielfachen entſtehen, aufzufinden, ſo erweitert ſich der Inhalt der Formenlehre auf die anziehendſte und fruchtbarſte Weiſe, indem wir zugleich aus der Methode der Anſchauung gar nicht heraustreten, zugleich aber dadurch die Gränze unſres Unterrichts in der Formenlehre und den Uebergang zur wiſſenſchaftlichen Geometrie finden. Dieſer erweiterte Inhalt ſtellt Aufgaben wie dieſe: Welches iſt das gegenſeitige Verhältniß der Größe, oder der Lage von 2, 3, 4, 5 . . . . . n Linien oder Winkel? Wie viel Punkte, Strecken, Winkel u. ſ. w. entſtehen durch den Durchſchnitt von 2, 3, 4, 5 . . . . . n Linien höchſtens? Wie viel Drei-, Vier-, Fünfecke ꝛc. giebt es in Betreff der Verſchiedenheit der Größe der einzelnen Winkel? u. ſ. w. Kenner der Sache werden wiſſen, daß dieſe Aufgaben größtentheils zu den combinatoriſchen gehören, durch die Thätigkeit des Combinationsvermögen aufgelöſet werden. Auch ſie werden anſchaulich behandelt, indem die Vorſtellung einer concreten Einheit die Grundvorſtellung bleibt, auf welche Alles bezogen wird, und weil das Anſchauliche in der Zahlenlehre eben darin beſteht, daß in allen Vorſtellungen die Menge der Einheiten, die ſie enthalten, mitgedacht werden. Auf der andern Seite bauen dieſe combinatoriſchen Aufgaben unmittelbar die Brücke zu dem begriffsmäßigen Erkennen, oder vielmehr die Geſetze dieſer Combinationen ſind ſelbſt ſchon allgemeiner Art und Natur, alſo Begriffe und Regeln, aber dieſelben ſind in der naturgemäßeſten, unmittelbar die Anlagen und Formen des menſchlichen Geiſtes treffenden Weiſe aus einfachen Grundanſchauungen und deren Vervielfachung entſtanden. Darum haben wir vollen Grund, dieſe combinatoriſch-formalen Aufgaben oder formal-arithmetiſch-combinatoriſchen oder erſchöpfenden Aufgaben in dem höchſten Grade zu ſchätzen, weil ſie ſich dem Entwickelungsgeſetze der geiſtigen Natur des Menſchen, die von der niederen Potenz der Anſchauung zu der höheren Dignität der Begriffe hinaufſteigt, unmittelbar in lückenlos ſtetigem Zuge an-

schließt, und wir erlangen daher durch eine solche wahrhaft elementarisch-methodische Behandlung alle die hohen Vortheile, deren das gründliche Studium der eigentlichen Geometrie auf dem höheren Schulunterricht theilhaftig macht. Es ist eine wahre Geistesgymnastik, die sich unmittelbar an die Individualität jedes einzelnen Schülers anschließt. Der Eine, Schwächere, sucht einzelne Fälle der Aufgabe, von der es sich handelt, auf, und bleibt bei concreter Kenntniß stehen, während ein Anderer diese Aufgabe weiter verfolgt und es bis zur klaren Erkennung des darin liegenden Gesetzmäßigen bringt, und ein Dritter, noch Begabterer, bis zur Aufstellung des allgemeinen Gesetzes in symbolischer und in entsprechender Wortformel vordringt. Ohne unsere Bemerkung erkennt hier Jeder, daß diese Ansichten nur dem deutlich sein werden, welcher mit dem Gegenstande selbst genügend bekannt ist.

Der Inhalt der Formenlehre erweitert sich aber noch in anderer Art.

Daß die meisten Sätze der ebenen Geometrie in anschaulicher Weise erkannt werden können und vielleicht meist durch Anschauung gefunden worden sind, unterliegt keinem Zweifel. Von diesen können wir daher nicht nur viele in die Formenlehre hineinziehen, sondern wir sollen es: einmal, weil sie das Anschauungsvermögen in der erregendsten Weise bethätigen, und für das Andere, weil in dem praktischen Leben, für das wir unsere Elementarschüler zunächst bilden, viele Fälle vorkommen, in welchen ihnen manche Kenntnisse aus der Geometrie trefflich zu statten kommen. Dahin gehören Sätze über die Gleichheit der Figuren, über ihre Theilung nach bestimmten Verhältnissen, über die Ausmessung derselben, über das Verhältniß des Durchmessers eines Kreises zum Umfange und ähnliche Sätze. Diese ziehen wir daher noch in unser Gebiet hinein, behandeln sie in der einen, anschaulichen Methode, und üben an ihnen das Anschauungs-, Combinations-, Erfindungs- und Darstellungsvermögen, das sprachliche und das plastische, unserer Schüler, und dürfen uns versichert halten, daß wir wahrer, geistiger Bildung, deren Tendenz überall die Hervorrufung und Steigerung der Selbstthätigkeit des Schülers ist, dadurch einen außerordentlichen Vorschub geleistet haben. Um die Anforderungen der Wissenschaft und die Einwürfe, welche von diesem Standpunkte aus gegen unser Verfahren gemacht werden könnten, haben wir uns damit nicht zu kümmern.

Aus dem Bisherigen ergiebt sich die Stellung, welche wir der Formenlehre einräumen.

Der Umstand, daß sie manche Formen mit der Schreibkunst gemein hat, ist zu geringfügig, als daß es uns einfallen könnte, sie mit derselben zu verknüpfen. Mehr fällt sie mit den Anfängen der Zeichenkunst zusammen, und beide, die Elemente der Zeichen- und der

Formenlehre, können daher in der einen und gleichen Weise behandelt werden. Aber dieses gilt doch nur von den ersten Anfängen und ersten darstellenden Versuchen. Sehr bald gehen die Geistesrichtungen in diesen verschiedenen Feldern zu sehr auseinander, als daß es gerathen sein könnte, die zwei Unterrichtsgegenstände in einem Lehrgange fortzuführen. Während man es in der Zeichenkunst, als einer technischen Fertigkeit, vorzugsweise mit Auge und Hand zu thun hat, und beide zur höchsten Genauigkeit der Auffassung und Darstellung zu befähigen sucht, veranlaßt der gute Unterricht in der Formenlehre, wenn auch zu äußeren, doch zumeist und eigentlich zu inneren Anschauungen, zu klaren Vorstellungen und dem bestimmten mündlichen Ausdrucke derselben, zu selbstthätig zu bewerkstelligenden Combinationen und Erfindungen; kurz die Thätigkeiten auf dem Gebiete der Zeichenkunst und der Formenlehre sind zu verschieden, als daß man im Ernste an eine vollständige Congruenz derselben denken könnte. Darum hält man sie, allenfalls nach Legung eines gemeinschaftlichen Grundes, auseinander, und widmet in einer Knabenschule in der mittleren und oberen Abtheilung jedem dieser Gegenstände wöchentlich etwa zwei Stunden. Die Mädchenschule kann sich mit dem, was von der Formenlehre in dem elementarischen Zeichenunterricht vorkommt, begnügen. Die Ausbeute, welche sich aus dem rechten Betrieb der Formenlehre für gediegene Geistesbildung ergiebt, ist nach allem Bisherigen in keiner Weise mehr zweifelhaft.

3. Die Methode des Unterrichts in der Formenlehre.

Hat man einmal das Wesen eines Unterrichtsgegenstandes dargelegt, und kennt man die Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes; so ergiebt sich daraus — denn beide sind dabei die bestimmenden übereinstimmenden Factoren — die Methode, welche bei dem Unterricht zu befolgen ist. Ohne daß wir dies weiter zu beweisen brauchen, haben wir es hier mit der Methode der Anschauung, des anschaulichen Unterrichts, zu thun. Welche Bewandtniß hat es nun mit dem Anschauungsvermögen, wie entwickelt es sich und in was verläuft es? Die allgemeinen Formen der Anschauung sind, wie alle Erkenntniß- und Denkformen, dem Geiste eingeboren. Die ganze äußere oder leibliche Welt wird in die Form der Raumanschauung gefaßt. In dem ersten Lebensstadium umgiebt die Welt in chaotischer Verwirrung das zum Bewußtsein erst erwachende Kind. Allmählig treten aus diesem Chaos einzelne Differenzen, Licht- und Gestaltdifferenzen, hervor; sie werden von dem Gesichts- und Tastsinne fixirt und begränzt, und es bilden sich Vorstellungen davon in der Seele, durch sinnliche Affectionen er-

regt, die wir Abbilder der Gegenstände oder Bilder schlechthin nennen. Auf diesem Wege der äußeren Anschauung entwickeln sich überhaupt im Geiste die sinnlichen Vorstellungen. Darum beginnen wir auch in der Formenlehre mit äußeren Anschauungen an eigens dazu bereiteten Körpern: Würfeln, Prismen ꝛc., um durch sie die inneren Anschauungen der Grundobjecte der Formenlehre zu entwickeln. Nachdem dieses gelungen, versuchen wir entsprechende sinnlich-äußere Darstellungen der äußerlich und innerlich wahrgenommenen Gegenstände in passenden Zeichnungen, und halten uns fernerhin, wie es die jedesmals vorliegende Aufgabe verlangt, entweder an äußere Anschauungen an wirklichen Körpern, oder an innere Anschauungen, die wir durch entsprechende Zeichnungen veranschaulichen. Dieses ist das Wesentliche, Herrschende der Methode durch den ganzen Unterricht der Formenlehre hindurch. Daß der Findung der Wahrheiten ein genauer mündlicher Ausdruck parallel gehe, versteht sich von selbst.

Wenn nun nach allem Bisherigen die Anschauung das vorzugsweise erregte Vermögen ist, so bleibt doch die Erregung des höheren, des Begriff- oder Denkvermögens, keineswegs ausgeschlossen, vielmehr erreichen wir dasselbe an dem äußersten Ende einer vollständig gelösten combinatorischen Aufgabe unausbleiblich. Aber die Entwicklung des Begriffsvermögens (des Schlußvermögens u. s. w., kurzweg des Verstandes im engern oder eigentlichen Sinne des Wortes) ist nicht zunächst die Aufgabe der Formenlehre. Darum darf man aber nicht meinen, daß die Erkenntnisse, welche sie liefert, erfahrungsmäßige seien und als solche in das Gebiet unbestimmter und vager Vorstellungen hineinführen; vielmehr tragen sie den Charakter des Allgemeingültigen an sich. Denn wenn sich z. B. das innere Anschauungsvermögen ein geradliniges Dreieck vorstellt und diese Vorstellung durch die Zeichnung eines solchen versinnlicht, dann in ihm Merkmale erkennt: so gehören diese dem geradlinigen Dreieck im Allgemeinen, nicht einem einzelnen, empirisch erkannten Dreiecke an, und so in allen Fällen.

Die Form bei dem Unterricht der Formenlehre ist, wie in jedem Gebiet mathematischen und rationellen Unterrichts, die erotematische oder Frageform, der Fragunterricht; für einzelne Fälle und Aufgaben tritt die heuristische Lehrform ein, in so fern man diese eine Lehrform nennen kann. Entwicklung des Anschauungsvermögens zur Gestaltung deutlicher Vorstellungen, Aufsuchung des Versteckten und Unbekannten, Lösung einfacher und zusammengesetzter Aufgaben und sichtbare (adäquate) Darstellung des Angeschauten, Gefundenen und Gedachten geht stets neben, in und durch einander fort. Die höchste Deutlichkeit und Bestimmtheit der Fragen, also auch die prägnanteste Betonung der den Sinn der Frage vorzugsweise enthaltenden Wörter

und unermüdetes Dringen auf vollständig genaue Darstellung sind das beständige Bestreben des Lehrers. Von passivem Aufnehmen oder gar von gedächtnißmäßigem oder gedankenlosem Auswendiglernen darf nirgends auch nur eine Spur vorkommen. — Die Schüler legen sich ein Heft an, in welches sie die behandelten Figuren rein und deutlich eintragen. Niederschreiben des Textes wird man ihnen in der Regel nicht zumuthen dürfen. Wo es aber die Zeit und die Kräfte der Schüler erlauben, da wird es ersprießliche Früchte tragen. Nur halte man, wie von Seiten des Lehrers das Diktiren, so von Seiten des Schülers auch nur den Gedanken, als sei von gedächtnißmäßigem Lernen und Behalten hier die Rede, fern! Unter diesen Bedingungen wird, wenn die Gegenstände, welche die Selbstthätigkeit (Spontaneität) des Geistes bilden, aufgezählt werden, die Formenlehre nicht die letzte Stelle einnehmen, und Schüler, welche, so elementarisch durchgebildet, aus der Grundschule in eine höhere Bürgerschule oder ein Gymnasium treten, werden den Lehrern dieser Anstalten gewiß willkommen sein. Denn der Zweck dieser höheren Bildungsanstalten ist in dem Grade gesichert, als geistig geweckte Schüler ihnen zugeführt werden.

Zusatz 1. Oben war von der heuristischen Methode die Rede, von der Anleitung, den Schüler Wahrheiten suchen und finden zu lehren. Denn der Schüler kann auch das von Hause aus nicht; er muß es lernen, und es beruht auf Regeln und Gesetzen. Obgleich nun in der Elementarschule von der heuristischen Lehrart kein ausgedehnter Gebrauch wird gemacht werden können, in so fern man darunter mehr als ein Finden einzelner Wahrheiten, vielmehr die Aufsuchung zusammengesetzter Sätze, ganzer Reihen und Systeme versteht, so wird doch eine nähere Auseinandersetzung des Wesentlichsten dieser Lehrart hier um so weniger am unrechten Orte sein, da uns die gewöhnlichen methodischen Handbücher in Betreff einer genauen Charakteristik der Sache meist im Stiche lassen.

Heuristisch verfährt man überall nur da, wo entweder eine Wahrheit versteckt ist, oder wo die Schlüsse, auf denen die Erkenntniß einer Wahrheit beruht, aufzufinden sind. Oben haben wir schon nachgewiesen, daß die Wahrheiten selbst in der Regel durch Anschauung gefunden werden und also gefunden werden sollen. Da aber damit noch nicht zugleich der rationelle oder wissenschaftliche Beweis gegeben ist, so hat man diesen also noch hinzuzuthun, d. h. zu suchen. Der Schüler muß also zu diesem Suchen angeleitet werden, damit er recht suche, weil er sonst nichts findet, es geschehe denn einmal so, wie auch wohl ein blindes Huhn ein Körnlein findet. Das ist aber nicht die rechte Weise. Das Suchen soll nicht dem blinden Ohngefähr, dem glücklichen Zufall und dem Probiren überlassen werden; sondern es ist

nach bestimmten festen Regeln und klar erkannten Gründen zu verfahren. Schlecht geführte Schüler, auch schlecht bewanderte Lehrer haben keine Ahnung von rationellem und rationell begründetem Verfahren. Um einen Beweis zu finden, ziehen sie diese oder jene Hülfslinie, machen diese oder jene Construction. Fragt man: warum? so erhält man gewöhnlich die Antwort: „weil man so den Beweis findet oder führt, weil man sonst den Beweis nicht führen kann ꝛc.", aus welchen Antworten man ersieht, daß die Schüler mit dem eigentlichen heuristischen Verfahren nicht bekannt gemacht sind. Denn ihre Antworten sind keine Antwort auf die vorgelegte Frage; sie geben dem Lehrer die Frage unbeantwortet zurück, und dieser muß nun das lästige Geschäft übernehmen, durch eine zweite oder dritte Frage den Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß er zwar geantwortet, aber die vorgelegte Frage nicht beantwortet, überhaupt nichts gesagt habe.

Dergleichen nichts sagende Antworten kommen im Unterrichte häufiger vor, als man glauben sollte. Bei ihrer Erscheinung kann man den Lehrer kennen lernen. Ordinäre pflegen dann, wohl fühlend, daß die Frage nicht erledigt ist, entweder die Antwort selbst zu geben, oder mit den Wörtern: „besser" — „anders" — „bestimmter ꝛc. sich vernehmen zu lassen. Ein durchgebildeter Lehrer aber geht dem Schüler, der eine solche nichtssagende oder ausweichende Antwort giebt, direct auf den Leib, überzeugt ihn durch eine zweite, an die vom Schüler gegebene, sich unmittelbar anschließende Frage, davon, daß er nichts gesagt habe, und stachelt und spornt ihn so lange, bis er seine Schuldigkeit gethan.

Für unsere Aufgabe entsteht also die Frage: Welches ist das Geschäft des Lehrers bei Anwendung der heuristischen Methode, damit der Schüler nicht nur den einzelnen Beweis eines vorliegenden Lehrsatzes oder die Auflösung einer einzelnen Aufgabe finde, sondern damit er das Finden, d. h. das rechte Suchen lerne? Wie weit hat der Lehrer den Schüler zu führen, und an welchem Punkte hat er ihn frei zu lassen, damit er selbstthätig suche?

Der genauern Einsicht wegen wählen wir ein Beispiel, und zwar einen allbekannten Satz.

Daß die Winkel an der Basis eines gleichschenkligen Dreiecks gleich seien, erkennt der Schüler anschaulich.

Nun soll er den Beweis des Satzes suchen.

Ihn hier gehen lassen, fruchtet in der Regel gar nichts. Er sucht nicht, weil er nicht weiß, wie er suchen soll. Im besten Falle probirt er, ob es mit dieser oder jener Linie geht. Man kann tausend gegen eins wetten, daß er nichts findet, und er verliert, hat er

dieſe fruchtloſe Mühe mehrmals angewandt, bald alle Luſt. Der Lehrer ſieht ſich dann genöthigt, die Conſtruction „den dummen Jungen“ vorzumachen. Dieſe machen ſie, im beſten Falle, nach und merken ſich den Beweis. So tractirt, iſt die Geometrie ihres wahrhaft geiſtbildenden Einfluſſes beraubt. Jedes ſelbſtthätige Beſchreiben eines Naturproduktes liefert dem Schüler größeren Gewinn. Alſo was hat der Lehrer in obigem Falle zu thun?

Zuerſt hebt er den zu beweiſenden Satz auf das Beſtimmteſte heraus: Vorausſetzung und Folgerung, getrennt von einander und in ihrem gegenſeitigen Bezuge, damit die Schüler erkennen, daß nicht eine abſolute, von aller Vorausſetzung unabhängige Wahrheit, ſondern eine relative, d. h. eine von einer andern abhängige Wahrheit behauptet werde. Erfahrene Lehrer wiſſen, wie leicht den Schülern Vorausſetzung und Folgerung durch einander läuft; darum haarſcharfe Beſtimmung und mehrfach wiederholte Nachfrage. Alſo: Wenn zwei Seiten eines geradlinigen Dreiecks gleich ſind, — ſo ſind auch die ihnen gegenüberſtehenden Winkel gleich. Haben die Schüler dieſes aufgefaßt, ſo iſt es ihnen gewiß geworden, daß die Vorausſetzung zum Beweiſe benutzt, daß die Concluſion aus den Prämiſſen hergeleitet werden muß. —. Hierauf — dieſes iſt das Zweite — wird es hervorgehoben, daß die Gleichheit zweier beſtimmten Winkel zu beweiſen iſt. — Nun wird drittens — dieſes iſt eine Hauptſache — an die Sätze erinnert, in welchen die Gleichheit zweier Winkel nachgewieſen wurde, damit die Schüler die Mittel kennen lernen, durch deren Gebrauch der erkannte Zweck erreicht werden kann. In den gewöhnlichen Syſtemen der Geometrie iſt dem in Frage ſtehenden Satze nur der eine, hier zu gebrauchende, vorhergegangen, daß zwei △△ congruent ſeien, wenn ſie zwei Seiten und den eingeſchloſſenen Winkel gleich haben. Aus demſelben folgte, daß die Winkel einander gleich ſind, welche in congruenten △△ gleichen Seiten gegenüberſtehen. Dieſer Satz zeigt, dieſem Gange gemäß, hier das einzige Mittel vor, welches zum Zwecke führen kann. Alſo die Schüler müſſen einſehen, daß der geforderte Beweis die Conſtruction zweier △△ verlangt, die aus andern Gründen, unter Benutzung der Vorausſetzung, einander congruent ſind, und in welchen die in Frage ſtehenden Winkel gleichen Seiten gegenüberſtehen. Haben die Schüler dieſes Alles deutlichſt erkannt: Satz — Vorausſetzung und Folgerung — Zweck und Mittel — ſo hat der Lehrer gethan, was ſeine Schuldigkeit war, er hat den Anforderungen der heuriſtiſchen Methode vollkommen Genüge geleiſtet. Nun iſt die Reihe an den Schülern; nun überläßt er ſie ihrem eignen Nachdenken, jeden ſich ſelbſt. Jeder weiß nun, was er ſoll und durch welches Mittel das geleiſtet

werden kann, was ihm aufgegeben ist. Aber die bestimmte Art der Construction der zwei △△ weiß er nicht. Diese ist ihm nicht gegeben worden; diese soll er suchen.

Auf mannigfaltige Art lassen sich die gewünschten △△ construiren. Man kann dieselben über der Grundlinie und unter der Grundlinie finden ꝛc. Das ist gleichgültig. Jeder Schüler hat hier freien Spielraum, und jeder kräftige schlägt einen eignen Weg ein. Es ist eine geistige Rennbahn eröffnet. Das Ziel ist bestimmt; aber die Wahl des Weges bleibt dem Schüler überlassen. Da entsteht denn unter der ganzen Schaar ein herrlicher, Alle aufregender Wetteifer. Der Eine construirt die △△ so, der Andere anders. Je mannigfaltiger, desto besser. Hier erscheint die öffentliche Schule in ihrer trefflich wirkenden, durch keinen Privatunterricht zu ersetzenden Weise. Es wird die Vielseitigkeit der Betrachtung gewonnen, die den Vorzug der größern Kenntnißmasse, die durch den Privatunterricht mit einem einzelnen Schüler gewonnen werden kann, weit überbietet. Ohne solche Vielseitigkeit der Betrachtung aber wird die öffentliche Schule ihres Hauptvorzugs beraubt, und ohne sie hat jeder Schüler einer Schule den Privatschüler und den Autodidakten zu beneiden. Was die Einzelnen nun gefunden, wird Allen vorgetragen, damit Alle der zu Tage geförderten Ausbeute sich erfreuen und Einer durch den Andern lerne.

Aus diesem Beispiele ziehen wir zur Beantwortung obiger Frage den Schluß: Der Lehrer hat, bei der Anwendung der heuristischen Methode in dem Unterricht in der Raumlehre, den Schüler zur klaren, bestimmten Auffassung des Zweckes und der Mittel, durch welche der Zweck erreicht wird, zu führen, die Art der Ausführung aber ihm selbst zu überlassen. So verfahren, heißt heuristisch verfahren. Der Schüler sucht, aber er sucht nicht blindlings, sondern nach bestimmter Anleitung, nach klar erkannten Zwecken. *)

*) Aus obiger Nachweisung geht hervor, daß es mit den emphatischen Anredewörtern: „Suchet, suchet, Kinder, strengt euch an ꝛc.!“ wie Pestalozzi sie immer vernehmen ließ, nicht genug sei. Der Lehrer soll die Schüler leiten, und thun, was ihm zukommt, damit auch die Schüler das Ihrige thun. Wenn man von einem ungeübten Schüler verlangt, daß er Aufgaben auflöse und Beweise suche, so ist das eben so, als wenn man der Schifffahrt Unkundige in einem Nachen in's weite Meer stößet und ihnen zumuthet, ohne Kompaß und Kenntniß der Berechnung des Standpunktes der Gestirne einen entfernten Hafen zu suchen. Sie kreuzen höchstens im Meere umher, werden aber den Hafen nicht finden. Gerade so geht es den Schülern ohne Leitung. Diese besteht, um noch ein Bild zu gebrauchen, darin, daß sie wissen: 1) wo

Die Art der Ausführung selbst für jeden einzelnen Fall und Satz läßt sich unter bestimmte Regeln nicht bringen. Solches ist der Erfindungsgabe und dem Scharfsinn aller einzelnen Schüler überlassen. Dieses ist kein Mangel, den man wegzuschaffen sich bestreben sollte, und dessen Dasein zu bedauern ist; sondern eben dieser freie Spielraum, innerhalb bestimmter Schranken, bietet ein erwünschtes Feld dar zur Uebung der jugendlichen Kraft. Mit den geometrischen Sätzen steht es in dieser Beziehung wie mit den arithmetischen und algebraischen, und die sind die besten, weil lehrreichsten, welche die mannigfaltigste Art der Auflösung und Beweisführung zulassen. Wohl dem, der sie in solcher Weise zu gebrauchen weiß!

Endlich halte man bei allem Unterricht in der Mathematik überhaupt und in der Raumlehre im Besondern die Ansicht fest, daß es für die Schüler viel wichtiger ist, den Weg zu einem Beweise, als den Beweis selbst kennen zu lernen. Ganz im Allgemeinen fördert es die Bildung viel mehr, wenn man erfährt, auf welchen Wegen Denker zu ihren Resultaten gelangten, als wenn man nur diese Resultate kennen lernt. Wie man diesen die Forderung stellt, daß sie mehr als Resultate, nämlich auch die Methode ihrer Forschungen bekannt machen, so fordert man das Gleiche von dem Mathematiker. Beide müssen die Wege, die sie wandeln, genau bezeichnen. Es ist falsch, daß die Wissenschaften durch neue Gedanken und neue Beweisarten am meisten gewinnen. Die Erfindung neuer Methoden oder die rechte Aufklärung über vorhandene ist viel wichtiger. Wer diese ganz kennt, d. h. anzuwenden versteht, ist ein Schatzgräber; wer einige neue Wahrheiten annimmt, besitzt nur einige Schätze. Ein Schatzgräber kann sie nach Belieben vermehren. Darum lehre man die Schüler nicht nur das Gefundene kennen, sondern man lehre sie das Finden, folglich das — Suchen. „Denn wer da (in der rechten Weise) suchet, der findet."

Zusatz 2. Die interessante Einleitung des kleinen Buches: „Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode. Leitfaden beim Schulunterricht. Von Dr. K. Mager. 1. Heft u. s. w. Berlin, bei Förstner, 1837", beschäftigt sich mit der Feststellung der

---

die Insel liegt, die sie aufsuchen sollen; 2) den Standpunkt kennen, von dem aus die Insel gesucht werden soll, und 3) die Mannigfaltigkeit der Mittel, deren man sich zur Schifffahrt bedient. Die Auswahl und die Art der Anwendung dieser Mittel und die Bestimmung der Richtung des Weges, den das Fahrzeug nehmen soll (gerade, krumm, gemischt ꝛc.), ist dem Steuermann überlassen. Der Eine schlägt den kürzesten Weg ein; ein Andrer kommt auf einem Umwege hin. Genug, wenn nur Jeder ankommt. Aus der Art des Benehmens erkennt man das nautische (mathematische) Genie.

Begriffe genetisch, heuristisch, combinatorisch, synthetisch, analytisch und der Bestimmung der bildenden Methode in der Geometrie. Man ersieht daraus, daß die Mathematiker selbst über die genannten Grundbegriffe noch verschiedene Ansichten haben. Was der Eine synthetisch nennt, nennt der Andre analytisch. Es scheint mir daher zweckmäßig, hier so viel darüber zu sagen, als mir für die Leser dieser Schrift nothwendig und hinreichend erscheint.

Von alten Zeiten her hat man die Weise, in welcher Euklid seine Elemente der Geometrie vorträgt, die synthetische genannt. Sie geht von bestimmten Grundsätzen, Definitionen und Forderungen aus, entwickelt aus ihnen neue Sätze und aus diesen wieder andere, in lückenlos fortschreitender Art. Daß er den Lehrsatz an die Spitze stellt, der eigentlich erst an's Ende gehört, ändert die Methode nicht. Sie ist und bleibt die synthetische, und es ist kein Grund vorhanden, den Sprachgebrauch zu ändern, und nun etwas ganz Anderes mit diesem Worte zu bezeichnen. Die Elementarlehrer sehen, daß hier also das Wort synthetisch etwas Anderes bedeutet, als in der Elementarpädagogik, in der es synonym mit verknüpfend gebraucht wird, während da alles Zertheilen analytisch heißt. Beide Begriffe haben in der Mathematik also eine andere Bedeutung. Sie bezeichnen den Entwicklungsgang oder den Fortschritt von einer Wahrheit zu einer andern: entweder progressiv von bekannten, bereits feststehenden Wahrheiten zu neuen, die sich daraus ergeben (synthetisch), oder von neuen — vermutheten, hypothetischen oder auch schon als gewiß erkannten — regressiv zu den sie begründenden Vordersätzen. Die Arithmetik verfährt synthetisch, die gewöhnliche Algebra analytisch, die Kopfalgebra dagegen, welche die Aufgaben durch Verstandesschlüsse löset, synthetisch. Einzelne Lehrsätze der Arithmetik kann man auch analytisch lösen; aber die gewöhnliche concrete Arithmetik weiß davon nichts. Wie verfährt nun die Formenlehre? So lange sie nur bei sinnlichem Erkennen verweilt, kann weder von Synthesis noch von Analysis die Rede sein. Fängt man aber in ihr an, Eines aus dem Andern zu entwickeln, so geschieht es synthetisch. Und die Geometrie? Nicht anders. Daß der Lehrer dem Schüler nicht in Euklidischer Weise die Wahrheit vorausgiebt und nun entweder selbst den Beweis beifügt oder ihn vom Schüler finden läßt, versteht sich von selbst. Letzteres ist nur hier und da zu thun. Ueberall stellt der Lehrer dem Schüler Aufgaben und Fragen. Nicht bloß die sogenannten Aufgaben, sondern auch die Lehrsätze treten als Probleme auf. Oft können sie vom Schüler combinatorisch vorausgenannt werden. Desto besser. Kurz, der Unterricht ist (subjectiv) heuristisch, und in Betracht der Sache, die dadurch in dem Geiste des Schülers entsteht, (objectiv) genetisch. Aber in der

Geometrie wird auch die analytische Methode angewandt, bei Lehrsätzen und Aufgaben. Gesetzt, es wird ein Lehrsatz gegeben, eine Wahrheit vermuthet, es ist ein hypothetischer Satz zu prüfen; wie verfährt man? Erkennt man sogleich seinen Zusammenhang mit den früheren Sätzen und ist man fähig, aus denselben ihn abzuleiten, so ist der Fortschritt synthetisch. Ist Solches, wie in der Regel, nicht der Fall, so hat man diese Verbindung zu suchen. Man nimmt ihn als wahr an und sieht zu, was daraus folgt; und so fort bis zu Sätzen, die man bereits als wahr oder falsch erkannt hat — analytisch. Die Umkehrung der Reihenfolge bringt den synthetischen Fortschritt. — Oder es ist eine geometrische Aufgabe gegeben. Kann man sie gleich mit den bisherigen Hülfsmitteln lösen, so entsteht die synthetische Auflösung. Wo nicht, so entsteht die geometrische Analysis der Alten, diese treffliche Gymnastik des Geistes. Alles aber und überall heuristisch, folglich bald synthetisch-heuristisch, bald analytisch-heuristisch. — Ueber diese kurzen Erklärungen möge der Lehrer nachdenken. Die Hauptrücksicht bleibt der formale Zweck. Er schließt den materialen nicht aus, sondern ein; je mehr die Kraft des Schülers gestählt wird, desto mehr lernt er auch. Aber ohne Kraftanstrengung soll er nichts lernen. Umsonst hat er es nicht, und „wer da hat, dem wird gegeben". „Man ist nur weise von eigner Weisheit", sagt Montagne.

4. Der Lehrgang und der Lehrapparat.

In den vorhergehenden Abschnitten haben wir die Grundzüge aufgestellt, aus welchen sich die Aufstellung eines Lehrganges entwickelt. Wir geben denselben, wie er nach unserm Ermessen objectivirt werden müßte, nicht, weil ein solcher in mannigfaltiger Gestalt in den nachher aufzuführenden Schriften vorliegt. Eine kurze schematische Darstellung, auf die wir uns hier beschränken müßten, würde den Lesern wenig Gewinn bringen. Wer sich erst mit dem Gegenstande selbst auf gründliche Weise bekannt gemacht hat, wird den Werth eines aufgestellten Lehrganges zu beurtheilen vermögen. Diesem Vorschub zu leisten, gehen wir noch zu einigen Andeutungen über.

1) Mit einer Wissenschaft, mit wissenschaftlichem Erkennen haben wir es in der Formenlehre nicht zu thun, wie nirgends in der Elementarschule. Darum dürfen auch an einen praktischen Lehrgang in der Formenlehre keine wissenschaftlichen Anforderungen gemacht werden. Das Einfache, Naheliegende, Leichte soll zwar dem Uebrigen vorhergehen; aber nicht alles Vorhergehende ist nothwendig zum Begründen

und zum Begreifen des Folgenden. Vielmehr dürfen wir uns, auf dem Gebiet der Anschauung stehend, überall der Unmittelbarkeit, d. h. der Herleitung der Sätze aus einfachen concreten Anschauungen zuwenden, ohne dabei nothwendiger Weise das bereits Festgestellte zu Hülfe zu nehmen. Die Wahrheiten der Formenlehre liegen nicht alle nach, sondern zum Theil neben einander. Oder wo ein Nach- und Auseinander (d. h. consequente Ableitung) statt findet, geschieht es durch einfache Verbindungen von Anschauungen und mehr oder weniger unmittelbares Erkennen. Dennoch aber wird das Abhängige schlechthin als gewiß und untrüglich erkannt. Diesen hohen Vorzug theilt die Formenlehre mit jedem mathematischen Wissen. Nur wird die Gewißheit nicht auf dem Wege der Schlußreihen durch Begriffe, sondern durch unmittelbare Anschaulichkeit oder durch einfache, meist combinatorische Verbindungen aus denselben erzielt. Männer (Gelehrte), die daher der Formenlehre den Vorwurf der Seichtheit oder der Spielerei mit Linien und Winkeln machen und darum ein Verdammungsurtheil über diese aus der pestalozzianischen (!) oder philanthropinistischen Schule herrührende Neuerung in dem einfachen Schulunterricht aussprechen, haben das Wesen der Sache und das Entwicklungsgesetz des jugendlichen Geistes nicht erkannt. Allerdings ist viel eitel Spielerei mit leeren Raumformen getrieben worden; aber auch hier hebt der Mißbrauch den rechten Gebrauch nicht auf.

2) Der Lehrgang muß nicht nur in dem höheren und allgemeinen Sinne, wonach alles Lernen die Thätigkeiten des Geistes beleben soll, sondern zugleich in dem niederen Sinne des Wortes, d. h. die Fertigkeit und die Anwendung im Leben erhöhend, praktisch sein. Der Schüler muß darstellen können, was er angeschaut und gedacht hat. Dies ist die Probe der Richtigkeit und Vollständigkeit des Verfahrens. Fällt sie nicht genügend aus, so ist der Unterricht einseitig und oberflächlich gewesen. Darum soll der Schüler Zeichenmaterialien, Schiefertafel und Griffel bei der Hand haben. — Unter der praktischen Anlegung des Formenlehr-Unterrichts verstehen wir auch die Anleitung zur Kenntniß der Einrichtung und zur Fertigkeit in der Handhabung von Geräthschaften und Instrumenten, als des Lineals, Zirkels, Maaßstabes, Winkelmessers (Transporteurs) u. dergl. m. Auch soll der Schüler selbst die Netze der betrachteten Körper auf Papier und Pappe zeichnen und aus dieser die mathematischen Körper in sauberer Gestalt verfertigen. Besitzt der Lehrer Kenntniß der Krystallographie, einer Grundlehre der Mineralogie, so kann er das Wesentlichste derselben in die Formenlehre mit hinein ziehen und treffliche Uebungen daran reihen. Kurz, der Lehrer muß die praktische Seite des Unterrichtsstoffes berücksichtigen.

Das Uebrige, was etwa noch über den Lehrgang aufzustellen wäre, wird bei der Aufführung der bedeutendsten Lehrschriften über die Raumlehre vorkommen. —

Zum Lehrapparat für den elementarischen Unterricht sind erforderlich, außer Hand- und Wandtafeln nebst Zubehör: eine Anzahl regelmäßiger Körper in gehöriger Größe, am besten aus Holz verfertigt (Würfel, Prismen, Pyramiden ꝛc. — wir nehmen also hier das Wort „regelmäßig" im weiteren Sinne, als es die wissenschaftliche Stereometrie nimmt —, auch, wo möglich, Suiten von Körpern, welche die krystallographischen Uebergänge zeigen), dann Zirkel, Lineale, Transporteure, Maaßstäbe in natürlicher und verjüngter Größe. Von den Lehr- und Lernschriften, die auch zum Lehrapparate gehören, handeln wir in einem eigenen, dem nächst folgenden Abschnitt.

5. Die wichtigsten Lern- und Lehrschriften.

Unter Lernschriften verstehen wir solche Elementarbücher, welche dem Schüler in die Hand gegeben werden sollen. Dergleichen giebt es, außer dem Leitfaden des Verfassers dieses Aufsatzes, den wir nachher vorführen werden, nicht. Aus dem einfachen Grunde, weil die Wahrheiten der Formenlehre von dem Schüler selbst gefunden werden sollen, darum also der Stoff derselben nicht gegeben werden darf. Ein Lern- und Uebungsbuch der Formenlehre würde daher entweder die rechte Methode verleugnen, oder sich auf Fragen und Aufgaben beschränken müssen, deren Aufstellung den Schein der Leerheit oder Abstractheit nur schwer wird vermeiden können. Der Schüler ist in dem Unterricht der Formenlehre an den eignen Geist, an die mündliche, lebendige, sokratisch-heuristische Entwicklung des Lehrers zu verweisen, nicht an das todte Buch. Darum haben es die Bearbeiter der elementarischen Formenlehre in richtigem Gefühl vermieden, Lern- und Uebungsbücher für die Schüler zu schreiben, sich darauf beschränkend, praktische Lehrgänge mit methodischen Winken für die Lehrer zu entwerfen. In der That können wir uns die Art der Abfassung eines Buches nicht denken, welches dem ersten Anfänger ersprießliche Dienste leisten könnte. Ueberall würde der Lehrer, wie bei aller rationellen Entwicklung, das Hebammen-Geschäft zu übernehmen und das Buch negiren müssen, wenn es ihm nicht geradezu im Wege wäre. Bei der Abfassung unsers eignen Leitfadens für Schüler haben wir daher auch nicht den Standpunkt der ersten Anfänger vor uns gehabt, sondern solche Schüler in's Auge gefaßt, welche, wie die der höheren Bürgerschulen und Gymnasien, für den Unterricht der Raumlehre eine

elementarisch-gründliche, zur wissenschaftlichen Erkenntniß hinleitende breite Basis verlangen. Wir stellen daher auch die in Frage stehende Schrift hinter diejenigen, welche unmittelbar für reine, aber gehobene oder zu hebende Elementarschulen, nämlich für den Gebrauch der Lehrer berechnet sind.

1. Die Elemente der Form und Größe (gewöhnlich Geometrie genannt), nach Pestalozzi's Grundsätzen bearbeitet von Joseph Schmid ꝛc. Drei Theile. Heidelberg, bei Mohr, 1809 — 1811. (2 Thlr. 4 gGr.)

Diese Schrift müssen wir hier an die Spitze stellen, sowohl um der Gerechtigkeit willen, weil sie den nachfolgenden Formenlehren die Bahn gebrochen, eine sehr bedeutende Umänderung des Elementarunterrichts in der Raumlehre begründet hat, als auch um des historischen Zusammenhanges willen, indem sich die Form und Manier mancher nachfolgenden Schriften von der Schmid'schen Formenlehre her datirt. Es kann dabei unsre Absicht nicht sein, das vorliegende Buch unsern Lehrern auch jetzt noch als Leitfaden zu empfehlen. Das hieße die Fortschritte, welche seit 25 Jahren gemacht worden — die wir aber, nicht zu vergessen, Pestalozzi und Schmid größtentheils verdanken — negiren oder geringschätzen, das hieße, einen Zweig des Unterrichts von einer bereits errungenen höheren Stufe auf eine niederere zurückverweisen. Aber zum Selbststudium und um die Quelle kennen zu lernen, aus welcher alle neueren Elementar-Schriftsteller Geist oder Form, wenn auch vielleicht nur mittelbar, geschöpft haben, zu diesen Zwecken verdient das Buch auch jetzt noch, nach einem Vierteljahrhundert, was bei unsern Schnellpressen nicht wenig sagen will, eine ernste Empfehlung. Der Mittheilung des Inhalts derselben können wir uns aber billig entschlagen. Nur über die Form seien, weil dieselbe noch in manchen Schulen, in der Schweiz, in Privatinstituten ꝛc., sclavisch ängstlich festgehalten wird, noch einige Bemerkungen erlaubt. Wie es mit neuen bedeutenden Erscheinungen auf dem Schauplatze des Lebens und dem Gebiete der Literatur zu gehen pflegt, so wurde es auch mit der Schmid'schen Formenlehre. Sie fand ihre enthusiastischen, fast anbetenden Verehrer. Der selige de-Laspé in Wiesbaden, ein didaktisches Naturgenie, erklärte es für ein Verbrechen, sich irgend eine Abweichung von dem Inhalt oder der Form des Buches zu erlauben, weil nur der Genius der Pädagogik das Ganze dem Schmid eingegeben haben könne. Durch solche Begeisterung leistete de-Laspé theilweise Außerordentliches. Denn ist es nicht anerkennenswerth und lehrreich — wenn auch in andrer Beziehung vielleicht zu verwerfen — zu sehen, wie zwölfjährige Mädchen sich mit entschiedener Vorliebe auf mathematische Constructionen werfen und aus eignen Kräften die Lö-

sung solcher Probleme vollziehen, die man für ein solches Alter für schwer erklären muß?! *)

Aber vor der Ueberschätzung der Formenlehre brauchen wir jetzt nur noch Einige zu warnen. Es bedarf nur noch der leisen Erinnerung an das zeitgemäße Wort Dinter's: „Gott bewahre uns vor Menschen, die Winkel und Dreiecke besser kennen, als Gott und ihre Pflichten." Beide Gegenstände bilden nur einen künstlichen, gemachten Gegensatz, der daher auch nur zu einer vorübergehenden Erscheinung gelangen konnte. An manchen Orten ist man im Jahr 1837 nahe daran, das andre Extrem wieder hervorzurufen. Die selbstständige Entwicklung der Denkkraft, die Hinführung der Schüler auf ihr Inneres, als eine Quelle reichhaltiger Erkenntnisse, die Aufschließung des Geistesschachtes ꝛc., Alles dieses ist nicht bei Allen, die sich zu Stimmführern der Zeit aufwerfen **), ein beliebter Gegenstand. Man hat daher auch die Formenlehre oft da nicht aufkommen lassen, wo sie offenbar eine Stelle verdiente. Sie will und soll nichts Nothwendiges beschränken; sie will nur in ihrem Werthe anerkannt sein.

Aber vor der zerspaltenden, zersplitternden Manier Schmid's, der Aufstellung endloser Einzelheiten, ohne bis zum allgemeinen, das

*) Mit welchem Enthusiasmus ein anregender Lehrer seine Schüler durchdringen kann, davon ist in de-Laspé's Anstalt manches Beispiel vorgekommen. Ich erzähle eines. Der Oberbergrath K. besucht die Anstalt und giebt den Schülern und Schülerinnen, von de-Laspé dazu aufgefordert, eine geometrische Aufgabe. Alle fangen an zu suchen, Groß und Klein, Schüler und Lehrer. Keiner findet die Auflösung. So verschwindet der erste Tag. Am andern geht es wieder frisch daran. Vergebens! De-Laspé sucht seine Leute von Neuem zu begeistern; aber Keinem gelingt die Lösung. Ein dumpfer Geist der Abspannung und Verzweiflung ruht auf der ganzen Anstalt. So etwas war noch nicht vorgekommen. Die Ehre der Anstalt scheint auf dem Spiele zu stehen; de-Laspé sucht — und geht verstimmt an die Arbeit und von der Arbeit. Am 14ten Tage hielt er eine begeisternde Abendandacht; er gedenkt auch der nicht gelöseten Aufgabe, Gott möge ihn und seine Leute stärken. Was geschieht? Morgens gegen drei Uhr kommt ein Zögling unangekleidet an de-Laspé's Bett gerannt, „er habe es gefunden". De-Laspé springt auf, schlägt Licht; der Knabe entwickelt. Richtig! Auf der Stelle wird das ganze Haus zusammengeläutet und der Triumph bekannt gemacht. — De-Laspé war ein pädagogisches Genie. Er konnte wenig auflösen, aber er verstand es, Andre dazu anzuleiten. Seine Biographie müßte sehr lehrreich sein; er hatte das Maurerhandwerk gelernt. Durch Pestalozzi kam er auf den Beruf, für den er geboren.

**) „Ein Schullehrer soll ein rusticus sein und — bleiben", mußte ich einst aus dem Munde eines sehr hoch stehenden Mannes vernehmen. (!)

Einzelne beherrschenden Gesetze vorzubringen, müssen auch wir noch warnen, obgleich selbst Ramsauer es schon gethan. Diese Geistesverfechtung und -verwüstung hat noch nicht überall aufgehört, wie wir aus der neuesten Schrift Gruner's, *) eines scharfen Beobachters der Zeit, ersehen können, da er mit diesem Maulhelden eine Lanze bricht, um ihn zu mortificiren. Es sei erlaubt, aus diesem anregenden Buche (S. 68 ff.) Einiges, das Vorliegende Betreffende, hier mitzutheilen.

„Das von den Schülern der Schulen Pestalozzi's von den späteren Pestalozzianern (Joseph-Schmidianern) bei dem Elementarunterricht des Mathematischen, besonders des Geometrischen, eingeführte, von ihnen so sehr geliebte „„Suchenlassen durch die Lehrlinge““ erheischt durchaus eine der Erfahrung entnommene Bemerkung."

„Auch bei diesem „Suchenlassen" ohne gegebene Winke zum Finden, ohne Andeutung des Wesentlichen, um welches es dabei gilt, ohne Hinweisung auf den rechten, den naturgemäßen Weg zu der in's Auge gefaßten Wahrheit, — und so liegt es nicht selten der Beobachtung in den Pestalozzianischen Lehranstalten vor, — muß die Warnung und die Rüge hervorrufen; denn es mag wohl öfter dazu dienen, daß der Lehrer ausruhen könne, als daß das Kind zur Selbstthätigkeit im Suchen einer Auflösung irgend einer Aufgabe, eines Beweises u. s. w. ermuntert werde. Das Letzte kann nur unter der bedingenden Voraussetzung der Fall sein, daß der Schüler nicht nur ganz bestimmt wisse, was, sondern auch das erforderliche Licht darüber habe, wie er suchen solle; das heißt, auf welcher Spur des Wesentlichen, um das es gilt; also daß er wisse, wo und wie der Eingang zu dem rechten, nächsten, geradsinnigen Wege des Suchens selbst zu finden, und wie dieser Weg zu verfolgen sei. Wenn zu dem Allen die nöthigen Winke nicht gegeben sind, so sucht der gutartige, muntere Schüler eifrig, aber vielleicht eben deßwegen meist auf weiten Ab-, Um- und Irrwegen und verliert schon darüber an Geradheit des gesunden Menschenverstandes. **) Der minder gutartige, trägere Schüler sucht nicht, oder giebt das Suchen bald auf,

*) Ueber Volksschulwesen und Volksveredlung als gegenseitige Bedingungen eines besseren bürgerlichen Zustandes ꝛc. Wiesbaden, bei Ritter, 1833. (21 gGr.)

**) „Im Unterrichte soll der Schüler das, wozu die Wissenschaft dreitausend Jahre gebraucht hat, in kurzer Zeit durchleben; er soll es aber nicht als fertiges Resultat empfangen, sondern entdecken. Des Lehrers Sache ist es nun, diese Entdeckungsreise so zu dirigiren, daß der Schüler nicht nach Zufall, sondern nach einem Princip, und zwar auf dem leichtesten und kürzesten Wege, zu jeder mathematischen Wahrheit gelangt."

Mager a. a. O. S. XVII.

aus Verdrossenheit, oder aus Mangel der erforderlichen Einsicht und Kraft. Er sitzt da und brütet indessen, wer weiß über was. Nun folgen ausführliche Erörterungen, Berichtigungen, Zurechtweisungen in Betreff des von dem muntern Schüler endlich gefundenen Um-, Ab- und Irrweges, die allerdings, wie nunmehr Alles geworden ist und werden mußte, auch nöthig sind. Hierüber verliert der Träge den letzten Ueberrest der Aeußerung von Selbstthätigkeit und der Haltung seiner Aufmerksamkeit, ohne daß der Fleißige das wieder gewönne, was er an Geradheit seines Menschenverstandes und an Selbstvertrauen durch sein Irrelaufen verloren hat. Ein solches Suchenlassen ist nothwendiger Weise bei allem Unterrichte verderblich, am meisten bei dem, welcher mit schwierigeren, verwickelteren, trockeneren Begriffen und Aufgaben zu thun hat. Gerade hierbei aber wird es von Manchen, die das, was sie den Schülern zum Suchen hingeben, selbst nie recht gefunden haben, oder welche darüber, in Ermangelung der gehörigen Vorbereitung, jetzt wenigstens nicht im Reinen sind, am liebsten als Ruhekissen für ihre Abspannung ergriffen. Welches Unrecht an den Zöglingen! —"

„Das rechte Suchenlassen, in wohlbemessener Anwendung, wird mit all dem hier Gesagten nicht verworfen; dieses erfordert aber eine genaue Kenntniß des Gegenstandes, — welche denen Pestalozzianern, die da meinen, der Lehrer dürfe nur einen Schritt vor dem Lehrlinge voraushaben, zuweilen fehlen mag; sie erheischt eine tiefe Erkenntniß der Kindesnatur und der eigenthümlichen Befähigungsstufe der ganzen Schülerschaft von Seiten des Lehrers. Auch darin haben endlich die Schüler und Freunde Pestalozzi's die Idee der elementarisch entfaltenden Veranschaulichung, welche ihr Meister in der Ahnung seines Gemüthes gefunden hatte, mißverstanden, daß sie wähnen, der Elementar-Unterricht in seiner von ihnen beliebten breiten Manier dürfe, ja solle einen möglichst weiten Umfang der mathematischen Lehre umfassen. Sie gerathen hiermit nothwendig in einen Widerspruch. Bei der Elementar-Methode kann es lediglich nur auf die Elementar-Erkenntniß, nämlich auf die Entfaltung der Anfangspunkte der inneren Anschauung durch die äußere Darlegung des Räumlichen ankommen. Hier gilt es aber um genugsame Einfachheit, damit bei aller Entfaltung und eben durch solche die Uebersicht und Umfassung des Einzelnen mit Leichtigkeit vor der Anschauung Statt finden könne."

„Die Pestalozzianische Schule — eine Pestalozzi'sche giebt es nicht leicht, weil Pestalozzi nur Andeuter seiner methodischen Idee war, nie selbst als Lehrer sie ausführte, — fehlte sogleich in ihrer ersten und besten Zeit darin, daß sie einen übergroßen Werth in die vermeintlich elementarische Behandlung möglichst zusammengesetzter und schwieriger Aufgaben setzte."

Wir freuen uns der in diesem Auszuge liegenden Uebereinstimmung mit unsern oben über den heuristischen Unterricht niedergelegten Ansichten, wollen auch bei dieser Gelegenheit, auf die ganze Schrift des würdigen, verdienstvollen Verfassers hiermit aufmerksam machen. Sie regt zu fruchtbarem Nachdenken an, ein Verdienst, nach dem auch wir ringen.

---

2. Praktische Formenlehre mit Anwendung auf das Elementarzeichnen und einer Anweisung zur Flächen- und Körperberechnung. Für Lehrer in Bürgerschulen und Landschulen. Von Dr. G. M. F. Sickel ꝛc. Mit mehreren hundert Figuren auf acht Tafeln in Steindruck. Quedlinburg und Leipzig, bei G. Basse, 1824. (20 gGr.)

Der Verfasser erklärt die Formenlehre nebst den Verstandesübungen für Hülfslehrgegenstände, die den Zweck haben, den Verstand zu bilden, um dadurch zur Erlernung der Hauptlehrgegenstände tüchtig zu werden.

Daß die Formenlehre ungeachtet der Erscheinung der Lehrschriften von J. Schmid, Stein und v. Türk in die meisten Volksschulen nicht eingedrungen, findet der Verfasser in diesen Gründen: in den Schriften von J. Schmid und v. Türk sei die Formenlehre mit der Größenlehre verbunden, letztere aber gehöre eigentlich in die Volksschule nicht; Zeichnungen von Dingen des gemeinen Lebens, dem künftigen Handwerker besonders nützlich, fehlten darin; die genannten Schriften setzten den Lehrer nicht völlig in den Stand, den Gegenstand zu betreiben.

Diesen Ansichten können wir nicht unbedingt beistimmen. Allerdings gehört nicht die ganze Größenlehre = Geometrie in die ordinäre Volksschule, aber die genannten Schriftsteller liefern auch nicht das herkömmliche Ganze der Geometrie, und sie elementarisiren es; die Verbindung des Zeichnens mit der Formenlehre können wir nur auf der untersten Stufe gut heißen, und das Zeichnen von Handwerksgeräthen gehört ausschließlich in die Zeichenstunde; endlich sind die Anleitungen jener Männer so ausführlich, daß nur ein ganz beschränkter Mann sie nicht wird verarbeiten können.

Der Verfasser nennt seine Formenlehre praktisch, besonders wegen der Verbindung mit dem Zeichnen und wegen der beigefügten Lehre von der Ausmessung der Figuren und Körper. Sie soll auch den Zweck haben, das Gedächtniß der Schüler zu stärken. Das folgt aber nebenbei; mit eigentlichen Gedächtnißübungen hat sie es nicht zu thun. Es wird mit Recht die heuristische Lehrform empfohlen, und der Verfasser giebt ein ausgeführtes Beispiel, wie sie anzuwenden sei. Besonders betrachtet er die Formenlehre als ein Mittel, vom Besonderen

zum Allgemeinen aufzusteigen, und als Entwickelungsmittel der Einbildungskraft. Die Art der Erreichung dieser Zwecke wird auch an Beispielen gezeigt. Dasselbe geschieht in Betreff der Art, wie der Zeichenunterricht geleitet werden soll, damit der Schüler mit Verstand, nicht blind nachahmend, handle. Endlich wird eine Anleitung zur Behandlung der Ausmessungslehre gegeben. — Dieses ist der verständige Inhalt der Einleitung, klar und deutlich.

Die Schrift selbst zerfällt in drei Abschnitte. Der erste trägt die eigentliche Formenlehre vor: 1) von geraden und krummen Linien; 2) von den Winkeln, mit mancherlei Aufgaben über die Anzahl und Art der durch Linienverbindungen entstehenden Winkel; 3) von den Flächen.

Der zweite Abschnitt enthält die Anwendung der Formenlehre auf das Linear-Elementarzeichnen: 1) Zeichnen der regelmäßigen Körper (im weiteren Sinne des Wortes); 2) Zeichnen zusammengesetzter Körper (eines Schrankes, Ofens, Tisches ꝛc.); 3) Zeichnen solcher Körper, die von krummlinigen Flächen umgränzt sind.

Der dritte Abschnitt handelt von der Berechnung der Flächen und Körper.

Das Ganze ist durchweg praktisch gehalten; es will die Bedürfnisse gewöhnlicher Stadt- und Landschulen befriedigen, und befriedigt sie wirklich. Ueberall entwickelt der Verfasser die Erkenntnisse aus der Anschauung wirklicher Gegenstände, und er übt die Einsicht an Beispielen aus dem Leben. Die Schrift kann daher solchen Lehrern, die, mit dem Gegenstande unbekannt, das Nothwendigste, Ausreichende für einfache Verhältnisse kennen lernen und zu einer verständigen Behandlungsweise der Materialien gelangen wollen, empfohlen werden.

---

3. Leitfaden für den Unterricht in der Formen- und Größenlehre. Von **Wilhelm von Türk** ꝛc. Fünfte, verbesserte und bedeutend vermehrte Auflage, mit einem Anhange: die wichtigsten Lehrsätze aus der Stereometrie enthaltend. Mit 20 Kupfertafeln. Potsdam, bei Riegel, 1836. (1 Thlr. 18 gGr.)

Diese Schrift ist wohl die von allen, welche über die Raumlehre für Volksschulen erschienen sind, am weitesten unter den Lehrern verbreitete: einmal, weil der Verfasser einer der ersten war, welche die Schmid'sche Formenlehre verbesserten; dann, weil sein Werk in sehr populärer, dialogischer Form den Lehrern die Erlernung und Uebung des Gegenstandes in hohem Grade erleichterte. Diesen Vorzug müssen wir auch jetzt noch anerkennen. Unleugbar hat dieser Umstand viele Schulen diesem neuen Unterrichtszweige geöffnet. Der Inhalt ist dieser:

Erste Abtheilung. Formen-Lehre: 1) Formen, die durch die Verbindung gerader Linien entstehen; 2) Formen, die durch die

Verbindung krummer Linien entstehen; 3) Formen, die durch die Verbindung gerader und krummer Linien entstehen.

Zweite Abtheilung. Größen-Lehre: 1) Linien und Winkel; 2) Vergleichung der Seiten und Winkel geschlossener Figuren; 3) Vergleichung des Inhalts geschlossener Figuren; 4) der Kreis. Nachtrag: Stereometrie. Von der Flächenberechnung. Von der Körperberechnung. Das Prisma. Der Zylinder. Vom Kegel. Von der Kugel.

Wenn man etwas vermissen sollte, so möchte es der Mangel des Fortschrittes von einzelnen Fällen bis zur allgemeinen Regel sein. Aber dessen ungeachtet bleibt die Schrift eine sehr brauchbare und nützliche.

---

4. Die Formen-, Maaß- und Körperlehre, oder die Elemente der Geometrie, methodisch bearbeitet von **J. Ramsauer.** Mit 15 Blättern in Steindruck. Stuttgart und Tübingen, bei Cotta, 1826. (1 Thlr.)

In der Vorrede entwickelt der Verfasser folgende bemerkenswerthe Gedanken:

Das Lehrbuch = Leitfaden für den Lehrer soll allenthalben bestimmte Reihenfolgen, aber nur selten ausgedehntere Uebungen enthalten. Damit verwirft der Verfasser mit Recht das endlose Ausspinnen einer Betrachtungsweise, wie sie in J. Schmid's Buch herrscht.

Alle bloß mechanische Uebungen müssen beim Unterricht mit Knaben von 8 und mehr Jahren verbannt werden; höchstens dürfen sie beim Zeichenunterricht vorkommen; sind die Kinder aber früheren Alters, so läßt man die allgemeineren Sätze weg. Das Wesentlichste des Elementarunterrichts ist nicht sowohl das wirkliche (praktische) Aufstellen und Erschöpfen aller Fälle, welche sich aus den verschiedenen Wendungen und Verbindungen der ersten Grundanschauungen irgend eines Faches ergeben, als vielmehr das, daß der Schüler durch diesen Unterricht dahin gebracht werde, selber den Gang und die Regeln aufstellen zu können, auf welche weiter gebaut und nach welchen gewisse Formeln und Verbindungen erschöpft und das mathematisch Bestimmbare berechnet werden kann.

Darum legt der Verfasser auf das Selbstfinden der allgemeinen Sätze aus der Betrachtung einzelner Fälle einen entschiedenen Werth, nach deren Feststellung eine noch fortgesetzte Aufstellung einzelner Fälle der Kategorie der Spielereien anheim fällt. Hier sehen wir, wie der Verfasser, der aus der Pestalozzi'schen Schule hervorgegangen ist, die Sache mit richtiger Einsicht in die Gesetze der bildenden Methode weiter geführt hat. Darum verlangt er auch die Fassung des einzelnen und des Gesammtresultats in vollkommen sprachrichtigem Ausdruck.

Für Elementarschulen dekretirt der Verfasser durchgängig die Verbindung der Formenlehre mit dem Zeichnen. Er giebt den Rath,

falls drei Stunden wöchentlich beiden Gegenständen zusammen gewidmet werden können, in den zwei ersten Jahren der Formenlehre zwei, dem Zeichnen eine Stunde zuzuwenden, im dritten Jahre es umgekehrt zu halten, nach Ablauf desselben aber das Zeichnen in zwei Stunden fortzusetzen, da die Formenlehre in drei Jahren beendigt sein kann.

Einen Theil der Formenlehre sollen die Schüler vor dem Anfange des Lesens, Schreibens und Zeichnens durchmachen. Mit Recht meint der Verfasser, daß dadurch auch die endlose Zeit, die in vielen Schulen der alten Art auf das Schreiben, d. h. auf das Nachmalen der Buchstaben, verwandt wird, auf die fruchtbarste Weise abgekürzt werde. Je vielseitiger das Auge für das Auffassen der Formen geübt ist, desto sicherer wird die Hand von dem dadurch entwickelten Proportions- und Formengefühl geleitet, desto sicherer und mit desto mehr Interesse wird sie darstellen, folglich die Schüler schneller und bewußtvoller schreiben und lesen lernen. Denn daß Beides ihnen oft so große Noth macht, rührt von dem Mangel erweckter Auffassungskraft her. Darum verdient die Formenlehre sowohl wegen ihres mechanischen, als wegen ihres geistigen Werthes von allen Lehrern eine besondere Würdigung. „Setzt man sie", fügt der Verfasser bei, „überdieß mit der Maaß- und Körperlehre in die gehörige methodische Verbindung, so erhält der Schüler durch sie alle wesentlichen, mathematischen Grundbegriffe und Grundanschauungen, durch die er richtig und scharf denken, schließen und abstrahiren lernt." In Betreff der Auffassungs- und Erfindungskraft bemerkt er, daß alle weitere Bildung der Kunst, zwar nicht allein, aber wesentlich auf dem größeren oder kleineren Reichthum der Formen beruhe, welche der Schüler bei seinen Elementarübungen zur Anschauung erhalte, und daß besonders die Einbildungskraft um so reicher und geregelter werde, je mehr das Auge mit Bewußtsein gesehen habe. Darin stimmt der Verfasser mit dem oben aufgestellten allgemeinen Princip für jeden Elementarunterricht: dem Princip der Anschaulichkeit des Unterrichts, überein. Endlich huldigt der Verfasser dem Grundsatze, daß das Erlernte auf die Körperwelt und die Erscheinungen, die den Schüler späterhin im Leben umgeben, angewandt werden müsse. Der Schüler soll so herangebildet werden, daß er später, er mag einen Beruf ergreifen, welchen er will, mit gutem Willen und guten Absichten, dann aber auch mit der Gewohnheit oder selbst mit dem Bedürfnisse arbeitet, über Alles, was er ergreift, zu denken, und das, was er thut, vermöge seines Denkens, so wie vermöge seiner gebildeten Hand, seines gebildeten Auges und seines gebildeten, wenigstens geweckten Geschmacks sich immer mehr zu vervollkommnen sucht. Daß die Schule dieses Resultat zu erreichen vermöge, ist kein Traum. Aber es wird dadurch nimmermehr erreicht, daß man wissenschaftliche Lehrgegenstände in die Schule

einführt, oder den Schüler die unteren oder auch die mittleren Klassen einer Gelehrtenschule durchmachen läßt, sondern es wird erreicht durch methodische Elementarbildung.

Inhalt. A. 1) Formenlehre der geraden Linien; 2) Gleichheit und Maaß der geradlinigen Figuren; 3) Formenlehre der krummen Linien; 4) Formenlehre der geraden und krummen Linien. B. Die Elemente der Körperlehre: 1) von den geradlinig begränzten Körpern; 2) ebene und gebogene Flächen und ihre Körper; 3) allseitig gebogene Flächen und ihre Körper. — Die Unterabtheilungen haben wir weggelassen.

Die Schrift ist sehr reichhaltig, den meisten §§. sind Zeichenübungen angehängt, eine große Menge anregender Fragen ist beigefügt. Sie eignet sich besonders für solche Lehrer, welche einen ausgedehnten Cursus der Formenlehre durchzunehmen vermögen. Was im guten Pestalozzi'schen Sinne elementarische Gründlichkeit ist, kann man an dieser Schrift, wie an der gleichfalls ausgezeichneten desselben Verfassers über den Zeichenunterricht kennen lernen.

---

5. Raumlehre für Volksschulen. Von J. G. Graßmann ꝛc. Erster Theil. Ebene räumliche Verbindungslehre. Mit 3 Kupfertafeln. Berlin, bei Reimer, 1817. (12 gGr.) — Raumlehre für die unteren Klassen der Gymnasien und für Volksschulen. Von Demselben. Zweiter Theil. Ebene räumliche Größenlehre. Mit 5 Steindrucktafeln. Ebendaselbst, 1824. (1 Thlr. 6 gGr.)

Der erste Theil enthält die Elemente der Combinationslehre der Geometrie. Der Verfasser erklärt die Combination als eine Verknüpfung des Verschiedenen als eines solchen, es bestehe nun diese Verschiedenheit in der vorausgesetzten Ungleichartigkeit der Elemente, oder in ihrer Folge in Raum und Zeit. Alles, was auf Größe Bezug hat, ist dem zweiten Theile vorbehalten, daher auch hier der rechten, spitzen und stumpfen Winkel noch nicht Erwähnung gethan wird. Das Resultat des Ganzen ist die Aufstellung aller der Constructionen, welche die Größenlehre zu untersuchen hat. Das Kind sucht sich selbst die Figuren auf, deren Größenverhältniß es späterhin kennen lernen soll. Es wird verlangt, daß die Regel zur Berechnung der bei einer Combination sich ergebenden Zahl das Product einer vollendeten und geordneten Anschauung sei; der Schüler soll sie nicht auswendig wissen, sondern sie jedesmal aus der Figur ablesen und in derselben die Regel gleichsam verkörpert oder räumlich dargestellt sehen. Diese sehr richtige Forderung veranlaßt uns, eine allgemeine Bemerkung über den Elementarunterricht anzuziehen, von der in dem allgemeinen Theile dieser Schrift schon die Rede gewesen. Es ist diese: Nicht bloß in der Raumlehre, nicht bloß in der ganzen

Elementarmathematik, sondern in dem gesammten Elementarunterricht ist es äußerst ersprießlich, das Abgeleitete, nach Durchschreitung einer langen Unterrichtslinie Erscheinende nicht bloß auf das unmittelbar vorhergehende zurückzuführen und aus demselben abzuleiten, sondern es auch auf die ersten elementarischen Anschauungen und Erkenntnisse zu beziehen, also den Fortgang zu verschiedenen Zeiten und auf mannigfaltige Weise immer von den Urelementen aus zu beginnen. Wie es, um ein Beispiel aus einem andern Gebiete zu wählen, die Einsicht in psychologische Erscheinungen, Thatsachen und Gesetze ungemein fördert, wenn man die abgeleiteten oder höheren Functionen des Seelenlebens auf die ersten Momente der Geistesentwickelung, d. h. auf die Entstehung des Bewußtseins, auf die klare Auffassung des Einzelnen aus der uranfänglich dem Säugling chaotisch vorliegenden Welt und auf den merkwürdigen, bedeutsamsten Entwickelungsknoten der Ergreifung der Sprache zurückführt und so das Höhere, Höchste und Fernste in der Geistesentwickelung mit dem Ersten, Ursprünglichsten verknüpft, damit das Geistesleben, ungeachtet der Mannigfaltigkeit der Functionen, überall als die Einheit, die es ist, aufgefaßt werde; also fördert es die nie auf einmal, sondern nur allmählig entstehende Klarheit über eine innerlich verbundene Mehrheit von Erkenntnissen in der fruchtbarsten Weise, wenn man das Weiterliegende, mit dem Ersten wenn auch eigentlich nur mittelbar Zusammenhängende, dennoch unmittelbar mit dem Uranfänglichen verknüpft, also die ganze Reihe der Zwischenerkenntnisse mehrfach und immer in neuer Weise auffassen und durchdenken läßt.

Obige Schrift fängt mit den von Krug aufgestellten allgemeinen Vorübungen zur Weckung der Aufmerksamkeit an, geht dann zu Vorübungen zur Raumlehre über: 1) Rückgang vom Körper zum Punkte; 2) Richtung, mit Anleitung zum Zeichnen der gefundenen Gegenstände. Nun beginnt die ebene räumliche Verbindungslehre: 1) das Verbinden gerader Linien in Bezug auf die Zahl und Lage der dadurch entstehenden Durchschnittspunkte und Winkel; 2) das Verbinden gerader Linien in Beziehung auf die dadurch entstehenden Seiten und Figuren; 3) das Verbinden der Kreise unter sich und mit geraden Linien. — Die einzelnen Fälle dienen dem Verfasser dazu, immer die allgemeine Regel, unter welcher die einzelnen Fälle enthalten sind, auffinden und Uebungen ähnlicher Art, auch im Kopfe, anstellen zu lassen.

Das Buch wird besonders solche Lehrer ansprechen, welche die reine elementarische Combinationslehre, ohne alle Verbindung mit Zeichenübungen, vornehmen, also die reine Entwicklung des Anschauungs- und Combinationsvermögens anstreben wollen. In seiner Art ist es eine musterhafte Arbeit. —

Wie in dem ersten, so sind auch in dem zweiten Theile einige Abschnitte gesprächsweise abgehandelt, damit dem Lehrer gezeigt werde, wie nach der Ansicht des Verfassers die Abschnitte zu behandeln sind.

Der Verfasser stimmt der Ansicht bei, daß die Geometrie in Euklidischer Methode, d. h. so behandelt, daß das logische Element überall vorwaltet, für Kinder nicht gehöre. Denn wenn ihnen auch das Einzelne einer Schlußkette noch so klar sein mag, so fehlt ihnen doch die Kraft, die einzelnen Glieder als ein Ganzes anzusehen, und so geht ihnen die Einheit des Beweises, nach welcher die Folgerung in der Voraussetzung, als untrennbar davon, erblickt werden muß, und damit die eigentliche Evidenz verloren, wodurch die Geometrie eben anziehend und bildend wird. Nach des Verfassers Ansicht macht aber nicht das logische Moment den Mathematiker, sondern die Kraft der Construction, und diese Kraft läßt sich schon im zartesten Alter üben und entwickeln; die geordnete Reflexion ist aber erst eine Sache des reiferen Alters. *) Auch ist er der Ansicht, daß nicht nur die Kinder, sondern selbst jeder Mathematiker die Wahrheiten durch Anschauung erkennen müsse. Es versteht sich, daß hierbei nur von der innern Anschauung die Rede ist, von der Anschauung der Thätigkeit des construirenden Geistes oder von der Anschauung der innern Construction. Die äußere Anschauung gehört an und für sich gar nicht zur Mathematik, sondern nur in so fern, als sie dazu dient, die innere Anschauung zu wecken und festzuhalten; sie ist ein unwesentliches, aber oft unentbehrliches methodisches Hülfsmittel, um die innere Anschauung verständlich mitzutheilen, oft auch um die gewonnenen Resultate für sich zu fixiren, und dem Geiste dadurch, daß er die innerliche Construction sich äußerlich gegenüber stellt, einen Ruhepunkt zu gewähren und zu sichern, von welchem aus er von Neuem fortschreiten kann. Die Reflexion tritt erst dann ein, wenn die Anschauung zum Ziele geführt hat. Er ordnet und knüpft nun das durch die Anschauung Gefundene an bekannte Sätze an; aber den Gegenstand selbst, mit seiner vollen geometrischen Evidenz, hat der Construirende, wenigstens in der Regel, nicht durch den Begriff, sondern durch die Anschauung. Daraus geht denn von

*) Von der Wichtigkeit des obigen Satzes kann man sich fast überall überzeugen, wo der mathematische Unterricht nicht gedeihen will. Die Schüler werden zu Beweisen genöthigt, wo sie die Nothwendigkeit des Beweisens gar nicht einsehen, und nicht reif genug sind, die Richtigkeit des auf abstracten Sätzen ruhenden Beweises einzusehen. Ueberhaupt wird es zeitgemäß, sich gegen das frühzeitige Reflectiren zu erklären. Es gehört zum Speculiren auf dürrer Heide, um die herum die grünen Weiden des unmittelbaren, anschaulichen, construirenden Erkennens liegen.

Neuem die unerlaßliche Wichtigkeit der Belebung des Anschauungsvermögens in dem ersten Unterricht der Geometrie hervor, ohne dem logischen Elemente, das in dem späteren Unterricht hinzutritt, d. h. der geordneten Reflexion, ihren hohen Werth absprechen zu wollen.

Die anschauliche Behandlung der Formenlehre löset die geistige Starrheit des Schülers, die Unbehülflichkeit, mit Linien und Formen umzugehen, und weckt die Kraft der Construction.

In dem ersten Theile behandelt der Verfasser nur die Form; nun geht er zur Größe über, um auch an Größenverhältnissen die Kraft der Construction zu üben und zu stärken. Solches ist die Hauptaufgabe der räumlichen Größenlehre, welche in dem zweiten Theile vorliegt. Diese Uebung soll keineswegs eine unbestimmte, zwecklos umherschweifende, sondern eine verständige, geordnete, auf ein bestimmtes Ziel gerichtete sein. Die Construction muß ein Resultat geben, welches sich in einem Lehrsatze darstellt, durch ihn ausgedrückt wird, und die Fähigkeit, dieses Resultat in der Construction zu finden und es in Worten auszudrücken, macht einen wesentlichen Bestandtheil dieser Uebungen aus. Dieses ist die eigentlich synthetische Methode, welche es sich zum Gesetze macht, combinatorisch vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren fortzuschreiten. In solcher Weise lassen sich die Sätze nach ihrer innern sachlichen, nicht bloß logischen oder systematischen Verwandtschaft zusammenstellen, was bei der Euklidischen Methode wegfällt.

Hier läßt sich, außer dem obengenannten methodischen Unterschiede zwischen Geometrie und Arithmetik, ein sachlicher Unterschied erkennbar machen. Letztere construirt nur aus einem Element und hat nur eine Art Größen, Zahlgrößen. Darum ist sie so einfach. Die Geometrie, als Größenlehre, hat dagegen eine zweifache Art der Größen, lineare und Winkelgrößen; sie hat ein doppeltes Element, die Länge und die Richtung, Fortschreitung und Schwenkung; sie kann daher unmöglich denselben einfachen Gang nehmen, den die Arithmetik nimmt, da sich diese beiden Elemente nothwendig durchkreuzen müssen, ja sie wird nur dadurch, daß sie ein zwiefaches Element hat, eine eigenthümliche Wissenschaft, da sie sonst nur eine Anwendung der allgemeinen Größenlehre auf den Raum sein würde.

Was wissenschaftlich bilden soll, muß selbst ein Gebildetes sein, d. h. jede Complexion von Lehrsätzen, jeder Abschnitt muß als ein Geordnetes, Begränztes, erscheinen, das innerhalb dieser Gränzen ein vollständiges Ganze bildet. Und so muß die Totalität der Sätze als ein Ganzes erscheinen. Es muß nicht bloß gegliedert sein, sondern diese Glieder müssen einen Körper bilden, wo in der Totalansicht jedes Glied an seiner rechten Stelle ist und keines fehlen darf, ohne das Ganze als verstümmelt erscheinen zu lassen. Es ist nicht das Wissen

des Einzelnen, was eine Wissenschaft bildend macht; dieses Wissen muß vielmehr dadurch auf eine höhere Stufe gehoben oder potenzirt werden, daß es in sich organisch gegliedert ist, und in so fern sollte ein jedes wissenschaftliche Lehrgebäude, ja selbst jedes wissenschaftliche Elementarbuch etwas einem Kunstwerke Analoges haben.

Der vorliegende zweite Theil giebt die Elementargeometrie in dem Umfange, wie sie gewöhnlich in den Compendien gelehrt wird. Er ist für Quinta und Sexta eines Gymnasiums und für mittlere Klassen höherer Bürgerschulen bestimmt. Die musterhafte Deutlichkeit des ersten Theils findet man hier überall wieder. An ihm können Lehrer lernen, wie man elementarisch gründlich zu verfahren hat. Für gewöhnliche Elementarschulen eignet sich dieser zweite Theil nicht. Sein Inhalt geht, wenn nicht über den Horizont der Schüler, doch über die Verhältnisse der Schule, die ein Concentriren der Kraft auf das nächste Ziel gebieterisch erheischen, hinaus.

Das Ganze zerfällt in 5 Abschnitte: 1) Größenlehre der Winkel; 2) Größenlehre der Seiten; 3) Größenlehre der Winkel und Seiten in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit: a) gegenseitige Bestimmungen zwischen Winkeln und Seiten in einer und derselben Figur; b) gegenseitige Bestimmungen zwischen Winkeln und Seiten in mehreren Figuren, oder von der Aehnlichkeit; 4) Größenlehre der Flächen; 5) Vom Kreise. Anhang: Sätze aus der Körper-Größenlehre.

---

6. Die Raumlehre oder Meßkunst, gewöhnlich Geometrie genannt, mit gleichseitiger Beachtung von Wissenschaft und Leben, für Lehrer und Lerner bearbeitet von Dr. **W. Harnisch.** Mit sieben Steintafeln. Zweite, verbesserte Auflage. Breslau, bei Max und Comp., 1837. (18 gGr.)

Der Grund, warum die Lehrsäle der Mathematik meist leer stehen und von fünfzig Gymnasiasten oft nur ein Fünftheil oder weniger dem Lehrer folget, was doch immer noch sehr wenig ist, findet der Verfasser, laut der Einleitung zu seinem Buche, eines Theils in der verwerflichen Trennung von Wissenschaft und Leben, und andern Theils und hauptsächlich darin, daß unsere Mathemtiker keinen bildenden Sinn, kein pädagogisches Streben haben. Ihre bloß wissenschaftliche Richtung scheidet sie mit jedem Schritt mehr vom Leben, sie drehen sich nur auf den einzelnen Spitzen der ausgearbeiteten Wissenschaft herum, um an diesen Gränzen neue Eroberungen zu machen und so die Wissenschaft auszudehnen. Es kann Keiner mehr für die Wissenschaften selbst thun, als wenn er tüchtige Schüler bildet, in denen der Forschungstrieb angeregt ist. Lehrer an hohen und gelehrten Schulen sind besonders als Lehrer zur Ziehung von Schülern verpflichtet. Allein

der Mathematiker und Naturforscher bildet keine Schüler durch bloßes Einpfropfen des Vorhandenen; nur Erregung des Forscherblicks und Begeisterung für das Fach bildet Schüler. Was Andere geleistet und was überhaupt in einer Wissenschaft vorhanden ist, das kann man auch durch Bücher erfahren; allein wie man einer Wissenschaft wahrhaft nachgehen und wie man sie innig lieben soll, das kann am besten ein Lehrer nicht vorlesen, sondern vorleben. „Die Formen- und Größenlehre von J. Schmid war an sich wenig, aber sie führte zu Vielem. Sie war wenig, weil sie nur einen kleinen Theil der Raumlehre selbst umspannte, ohne innere Gesetze eine große Masse lieferte und für das bürgerliche Leben keine Bedeutung hatte. Sie war viel; denn sie bekümmerte sich nicht um den ausgefahrenen schlechten Weg, dessen Elendigkeit aus Gewohnheit Keiner sah; sie ging vom Schüler aus und nicht von der Wissenschaft und beabsichtigte Kraftbildung — etwas ganz Neues in der Zeit. Aber es war eine eitle Kraftanstrengung, ohne Zweck, ohne Ziel, ohne Beziehung zur Wissenschaft und zum Leben, ein wahrer deus ex machina. Allein die wahren Anhänger Pestalozzi's, d. h. die, welche nie seine äußere Hülle, seine Unterrichtsformen verehrt haben, sondern überall nur seinen Geist anbeteten und die oft seine Formen zerbrachen, um seinen Geist in die Welt zu führen, der von kurzsichtigen Schülern und Anbetern zu verschiedenen Zeiten in gar mannigfaltige Zwangsformen zerschlagen ward, diese erkannten das Gute an, was in Joseph Schmid's Formenlehre lag, blieben aber dabei nicht stehen, sondern baueten weiter.

Die vorliegende Schrift ist 1) für den Unterricht eingerichtet und giebt dem Lehrer, der selbst noch nicht in der Lehrart die rechte Fertigkeit besitzt, die gehörigen Fingerzeige; 2) sie ist auf die Anschauung gegründet; 3) sie beachtet von Anfang an die wirklichen Körper; 4) giebt einige Grundlehren oder Grundanschauungen der Kristallographie nach v. Raumer's „Versuch eines ABC der Kristallkunde", Berlin, bei Reimer, 1821 (1 Thlr. 16 gGr.); 5) sie nimmt Rücksicht auf das praktische Messen, fügt also Theorie mit Praxis zusammen; 6) sie leitet zum Auffinden neuer Wahrheiten an; 7) sie führt auch von der Anschauung zum begriffsmäßigen Erkennen über.

Daraus, wie aus der bekannten eigenthümlichen, erregenden und bildenden Darstellungsweise des verdienstvollen Verfassers läßt sich der Werth der vorliegenden Schrift erschließen. Erster Theil: Anschauungen und Darstellungen: 1) die einfachsten Anschauungen und Darstellungen; 2) die einfachen Betrachtungen und Bildungen; 3) die schwereren Betrachtungen und Darstellungen. Zweiter Theil: Vergleichungen und Messungen. Dritter Theil: Verhältniß-

Gleichungen. — Die neue Auflage hat keine bedeutenden Veränderungen erfahren.

7. Raumlehre oder Geometrie, nach den jetzigen Anforderungen der Pädagogik (Didaktik, Methodik) für Lehrende und Lernende bearbeitet von Dr. F. A. W. Diesterweg ꝛc. Mit neun Steintafeln. Bonn, bei Eduard Weber, 1828. XX u. 256 S. (1 Thlr.)

Das Buch beginnt mit einer einleitenden Abhandlung. In derselben wird zuerst Geschichtliches des Raumlehr-Unterrichts berührt.

Vor Pestalozzi ging man nicht nur auf den Universitäten, sondern auch in den Schulen — den höheren, denn daß die Raumlehre auch einen elementarischen Theil habe oder eine elementarische Behandlung zulasse, darum in die Elementarschule gehöre, davon hatte man keine Ahnung — den wissenschaftlichen Lehrgang Euklid's. Die größten Mathematiker waren von der Unverbesserlichkeit dieser Methode so überzeugt, daß einer derselben, Kästner, den seitdem hundertmal nachgesprochenen Ausspruch that, die geometrischen Lehrbücher wären um so schlechter, je weiter sie sich von der Methode Euklid's entfernten. Darin lag Wahrheit von dem wissenschaftlichen Standpunkte aus. Aber er wurde mit Unrecht über denselben hinaus ausgedehnt. Daß diese Methode nicht für den ersten Unterricht passe, davon hätte man sich aus ihrer Erfolglosigkeit in den Schulen überzeugen können. Aber der blinde Glaube an altes Herkommen macht stockblind. Die Lehrer suchten die Ursachen des geringen Erfolges ihres Strebens in der Menschennatur, wähnend, daß nur ausgezeichnete Köpfe für ihre Erfassung begabt seien, oder in der Abstractheit und Schwere des Gegenstandes selbst. Bei Schülern und Eltern stand die Mathematik in dem Rufe der Trockenheit. Ein Mathematiker und ein dem Leben entfremdeter, unpraktischer Mensch waren synonyme Begriffe. *)

*) Als Anmerkung finde hier noch folgendes, sehr treffende Urtheil Graßmann's aus der Vorrede zu dem zweiten Theile der oben angezeigten Raumlehre eine Stelle:

„Man kann die Euklidischen Elemente als eine Auflösung der Aufgabe ansehen: wie können die geometrischen Sätze aus den wenigsten, für sich evidenten Vordersätzen (Axiomen) vollständig und consequent hergeleitet werden? Diese Aufgabe ist von ihm in seinen Elementen mit einem nie genug zu bewundernden Scharfsinne gelöset worden; dadurch behalten sie ihren Werth für alle Zeiten, und sind klassisch für die Geometrie. Aus demselben Grunde, aus welchem man die studirende Jugend zu den vorzugsweise sogenannten Klassikern führt, aus demselben wird man sie auch zur Euklidischen Geometrie führen müssen. Aber hieraus scheint keineswegs zu folgen, daß man mit den Euklidischen Elementen auch den Anfang machen müsse. Die Euklis-

Da erschien Pestalozzi, der die abstracte Wissenschaft elementarisirte, und was den größten Gelehrten verborgen geblieben, das fand ein Bauernjunge von den Alpen, Joseph Schmid. Im Geiste der wahren Pestalozzischen Schule spürte er die einfachen Elementaranschauungen auf, die den schwersten geometrischen Problemen zu Grunde liegen, und er machte die Sache in ihren Anfängen dem Geiste der Kinder zugänglich. Er erfand die Raum-Formenlehre oder die Raumformen-Lehre, die mit den Lehren von der Zahl und der Sprache die Pestalozzische Lehr-Trias: Zahl, Form und Sprache, bildete und seitdem in die Elementarschulen eindrang. Gemäß der Natur der Entwicklung der Wissenschaften und Methoden rief hier ein Extrem das andere, entgegengesetzte, hervor. Die alte Geometrie bäsirte auf den Begriff und construirte wissenschaftlich aus den allgemeinsten Principien, die neue „Formen- und Größenlehre" fing mit der einfachsten Grundanschauung an, combinirte ein Einfaches mit einem zweiten Ein-

---

dische Geometrie, wie sie sich im Gegensatz gegen die Sophistik und Skepsis seines Zeitalters gestaltet, ist mehr für Männer als für Kinder. Sie fordert einen gereiften Verstand, um die Gründe der Anordnung zu übersehen, und die Folge der Sätze bis zu den Grundsätzen hinab, worauf ein Beweis gegründet ist, so mit einem Blicke zu überschauen, so in eine Einheit zu vereinigen, daß der vorliegende Satz im Grundsatze selbst erkannt wird; und doch ist sie dadurch nur erst recht bildend. Sie scheint mir daher nothwendig eine anderweitige Bekanntschaft mit den Hauptwahrheiten der Geometrie vorauszusetzen, damit die Aufmerksamkeit nicht zu sehr zerstreut werde, und diese Bekanntschaft zu geben, so zu geben und sie so zu begründen, wie der kindliche Verstand es fassen kann, und wie es für ihn am klarsten ist; sie in einer Ordnung zu geben, die nicht nur leicht übersichtlich ist, sondern welche jedes Kind combinatorisch selbst erzeugen kann, das ist hier eigentlich die Absicht. Es ist daher die Rücksicht auf die Evidenz hierbei so wenig aus den Augen gesetzt, daß diese Behandlung gerade deswegen gewählt wurde, um die größte relative Evidenz hervorzubringen, welche bei Kindern, aber nicht durch eine Reihe von Schlüssen und durch allgemeine Grundsätze, die sie eben am schwersten verstehen, sondern nur durch Begründung auf die Construction und auf die geordnete innere Anschauung zu erreichen steht."

„Wenn man mich nun fragt, was ich denn an Euklid auszustellen habe, so antworte ich: An dem Mathematiker Euklid natürlich gar nichts; an dem Schriftsteller Euklid die Kleinigkeit, daß er uns nicht Alles aufgeschrieben hat, was er hat thun müssen; an dem Lehrer Euklid aber — wenn man von einem so vorzüglichen Manne annehmen darf, er habe nach seinem Buche, wie es ist, unterrichtet daß ein solcher Unterricht nicht der rechte ist." Mager, a. a. O. S. X. — Sicherlich hat er seine „Data" benutzt, die Basis der „Geometrie der Alten."

fachen, blieb aber im Gebiete des Concreten stecken, verlor sich in unzähligen endlosen einzelnen Fällen nach dem falsch verstandenen Princip der sogenannten Lückenlosigkeit, und gelangte so wider Wissen und Willen in einen neuen wahrhaft trivialen und hohlen Formalismus hinein, der, da er sich um die reale Welt nicht bekümmerte, eine andre Art von Abstractum realisirte, die den Geist der Schüler verflachte und in's hohle Nichts hineintrieb. Die Lernenden verstanden, was sie machten, aber ihr Geist gelangte, weil man ihn nur mit philanthropinistischen Spielereien beschäftigte, zu keiner wahren Bildung. Ihm, dem Geiste, ist eingeboren der Trieb nach dem Wahren, d. h. nach dem Sein, und er will, wo er nur in gesunder Naturkräftigkeit erscheint, nicht stehen bleiben bei einzelnen Fällen, sondern sich der das Einzelne beherrschenden Regel bemächtigen. Dahin muß daher die erschöpfende Betrachtung des Concreten immer führen und in ihm ihre Endschaft, d. h. eben ihre Erschöpfung, erreichen. Dazu gelangt aber kein Schüler, der nach der, in der Meinung festgerannter Pestalozzianer oder Schmidianer allein seligmachenden Methode ausschließlich geführt wird. Wir schmähen ihn darum nicht, erkennen nur seine Weise als das andere Extrem der Euklidischen Methode. Die deutschen Didaktiker haben diese äußersten Extreme als solche erkannt, und sie sind, nicht ohne Erfolg, bemüht gewesen, die richtige Mitte zu finden, das Wahre der alten Methode mit dem Wahren der neuen verbindend. Diesem Streben huldigt auch das vorliegende Buch. Es erklärt sich nach kurzen historischen Bemerkungen über den Gegenstand der Raumlehre, und beantwortet dann die Frage: warum die Raumlehre Gegenstand jeder gehobenen Schule sein solle? 1) Sie leitet zur genauesten Auffassung der Formen und Gestalten der Körper an, führt also zur Kenntniß der äußeren räumlichen Merkmale der Dinge; 2) sie bildet nicht nur das äußere, sondern das innere Anschauungsvermögen, das Grundvermögen der Erkenntnißkraft; 3) sie leitet die Darstellungskraft des Schülers. Das Anschauungsvermögen fassen wir vorwaltend als eine Thätigkeit von außen nach innen; das Darstellungsvermögen als eine Function, deren Verrichtung von innen nach außen geht. 4) Sie vermittelt die Bildung der höheren Erkenntnißkraft, des Verstandes durch allgemeine Regeln und Gesetze, denen, im Gegensatze gegen die abstracte Allgemeinheit, elementarische Allgemeinheit inwohnt. Sie ist daher eine praktische Elementar-Logik. — Hierauf wird die Methode der elementarischen Raumlehre festgestellt. 1) Man mache mit äußeren Anschauungen und Betrachtungen der Körper den Anfang; 2) verbinde damit Darstellungen und Nachbildungen; 3) potenzire die Anschauungen zu Begriffen, besonders auf dem combinatorischen Wege; 4) suche überall die Verbindung der Theo-

rie mit der Praxis, des Lernens in der Schule mit den praktischen Fertigkeiten im Leben, u. s. w.

Inhalt: 1) Betrachtungen und Nachbildungen (sinnlich-mechanische Verrichtungen) in acht Stufen; 2) Berechnungen und Darstellungen (geistige, freie); die elementarische Combinations-Formenlehre: a) Punkte; b) Linien; c) Winkel; d) Figuren; e) Körper. 3) Vergleichungen und Messungen (Theorie und Praxis): a) die leichteren; b) die schwereren. — Die Ausführung ist so ausführlich, daß der Lehrer nirgends in Verlegenheit gerathen kann, und die Methode legt es überall auf das Suchen und Finden an. In dem letzten Abschnitt kommen die Hauptsätze aus der eigentlichen Geometrie vor, die Ausführung ist aber überall der Anschauung nahe gehalten, und, was eine höhere Reife verlangt, als vorausgesetzt werden dürfte, um in aller Gründlichkeit erkannt zu werden, ist zum Theil historisch behandelt. Das nämlich ist ein großer Mißgriff in allem Elementarunterricht, der sich nicht mit dem vierzehnten Jahre endigen sollte, wenn man wissenschaftliche Feinheiten in seinen Kreis zieht und dadurch der höheren Reife der Schüler vorgreift. Die Subtilitäten der Parallelentheorie, der commensurabeln und incommensurabeln Größen ꝛc. gehören daher in keinen Schulunterricht. Alles hat seine Zeit; auch die Entwicklung des Reflexionsvermögens, der Speculation. Ehe diese gekommen, führen die Versuche oder gar der Zwang, durch welche man diese hohen Geisteskräfte in Thätigkeit setzt, nur zur Frühreife. Die Speculation ist die Sache des reifen Mannes.

---

8. Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Für Schüler, welche an mathematischen Gegenständen denken lernen wollen. Von **F. A. W. Diesterweg** ꝛc. Dritte, verbesserte Auflage, mit einer Steintafel. Elberfeld, bei Büschler, 1836. (12 gGr.)
9. Anweisung zum Gebrauche des „Leitfadens für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre". Für Lehrer, welche mathematische Gegenstände als Mittel zur allgemeinen Bildung benutzen wollen. Von **Demselben.** Ebendaselbst. Mit drei Steintafeln. Zweite, sehr vermehrte Auflage. 1837. (1 Thlr.)

Der „Leitfaden" ist ein unvergleichliches Buch; denn er ist nach unserer Kenntniß der einzige Versuch, den Schülern für den Unterricht in der Formenlehre einen Leitfaden in die Hand zu geben. Er enthält Fragen und Aufgaben; der Schüler soll sie lesen, durchdenken und die Beantwortung und Lösung versuchen. Dann tritt der Lehrer hinzu und macht das Weitere. Was in einer Stunde durchgenommen worden, wird vom Schüler in ein Heft eingetragen. Die „Anwei-

sung" ist für den Lehrer bestimmt. Sie enthält die Antworten auf alle Fragen und die Lösung aller Aufgaben des Leitfadens, so daß kein Lehrer in Verlegenheit gerathen kann.

Die Schüler sollen zum Anschauen, Betrachten, Finden, Darstellen, Denken, Beweisen durch diese Bücher angeleitet werden. Darum sind auch allgemein-mathematische und logische Fragen und Aufgaben eingemischt.

Für Elementarschulen ist der Leitfaden zu schwer. Auch die Bürgerschulen können seiner entbehren. Aber für Schulamtspräparanden, Seminaristen, künftige Lehrer und alle die, welche ihrem elementarischen Wissen eine breite rationelle Grundlage geben, ihr Nachdenken an Fragen und Aufgaben schärfen wollen, ist der Leitfaden sammt Anweisung gemacht. Die Antworten, die man selbst findet, vergleicht man nachher mit denen der Anweisung. So ist Jeder im Stande, sein Selbstlehrer zu werden. Wer so den Leitfaden durchgemacht hat, dem wird die eigentliche Geometrie ein Spiel. Alle die Seminaristen, die von mir nach demselben unterrichtet worden sind, haben zwar nicht gleiche Fortschritte gemacht; zurückgeblieben ist keiner. Diese Thatsache giebt mir das Recht, meinem Opus einen Empfehlungsbrief an Seminaristen und Lehrer mitzugeben. Wissenschaftliche Ansprüche macht es nicht.

Beide Schriften sind aus dem Streben hervorgegangen, die Selbstthätigkeit der Schüler und Lehrer zu erregen, und dadurch den Menschen, so weit es durch Unterricht geschehen kann, selbstständig zu machen. Die Mittel, diesen hohen Zweck zu erreichen, gewähren, was den Grundunterricht betrifft, in objectiver Hinsicht das Anschauliche, in subjectiver die Lebendigkeit des Lehrers — darum überall Entwickelung der Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit des Schülers durch lebendig erregenden Anschauungsunterricht.

Die zweite Auflage der „Anweisung" hat einige Theile des „Leitfadens" in sich aufgenommen, die dort besser an ihrem Platze waren, auch wesentliche Vermehrungen erhalten.

---

10. Die Raumrechnungen. Eine Anweisung zur Berechnung der Flächen und Körper für Seminare, städtische und gehobene Landschulen, so wie auch zum Selbstunterricht. Von **A. Stubba**, Lehrer am Seminar in Bunzlau. Mit einer Figurentafel. Bunzlau, bei Appun, 1835. (12 gGr.)

Es ist zur Gewohnheit geworden, die Berechnung der Flächen und Körper in die Rechenstunden und in die Rechenbücher mit hinein zu ziehen. Es geht dieß auch sehr gut. Freilich muß man sich dabei auf das Wesentlichste beschränken. Hr. Stubba liefert nun in diesem Buche eine ausführliche Anweisung dazu (119 S.) mit einer Menge

ausgeführter Exempel. Lehrer, welche tiefer in die Sache eindringen wollen, werden diese Sammlung und die Behandlungsweise sehr zweckmäßig finden. Für Gewerbs-, Handwerks- und Sonntagsschulen sind sie in vorzüglichem Grade beachtenswerth. Eine Raumlehre mit wissenschaftlichem Zuschnitt gehört dahin ja nicht.

11. Die Formenlehre in Verbindung mit den reinen Elementen des freien Handzeichnens und mit Andeutung für methodische Behandlung der geometrischen und der perspectivischen Darstellung der Grundformen. Ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen, bearbeitet von G. A. Tobler. Mit 12 Steindrucktafeln. Burgdorf, bei Langlois, 1836. (1 Thlr. 6 gGr.)

Eine wesentlich verbesserte Schmid'sche Formenlehre in Verbindung mit dem Zeichnen, in dialogischer Form. Jede Aufgabe zerfällt in drei Hauptgeschäfte: 1) Entwickelung des Sachinhaltes; 2) Erweiterung des Angeschauten, durch Aufsuchung an Gegenständen der Natur, mit Sprech- und Zeichenübungen; 3) Wiederholung. Der eigentliche Inhalt beschäftigt sich zuerst mit Punkten, dann mit Linien, hierauf mit Winkeln, endlich mit Figuren. Wer sich mit dem Wesen der Pestalozzisch-Schmid'schen Formenlehre und dadurch mit der Elementarmethode nach Pestalozzi bekannt machen will, ohne zu der allerdings veralteten Schmid'schen Formenlehre, die der historischen Wichtigkeit wegen oben aufgeführt wurde, greifen zu wollen, wähle dieses Buch. Man kann durch dasselbe ein bildender Elementarlehrer werden. Außerdem hat es den Vorzug, zum elementarischen Zeichnen vorzügliche Anleitung zu geben. Unter den Pestalozzi'schen Lehrern Wetzel, Lehn und Zährer habe ich dasselbe an der Musterschule in Frankfurt a. M. in den Jahren 1813 — 1818 in so vorzüglicher Weise gedeihen sehen, daß ich mich darnach überall, aber vergebens, umgesehen habe.

12. Reine und angewandte Raumlehre. (Formen- und Größenlehre.) Ein Handbuch für Lehrer in Volksschulen, berechnet für Schüler von 6 bis 12 und 13 Jahren. Von A. Göldi, Professor der Mathematik und Physik am Gymnasium zu St. Gallen. St. Gallen, bei Wartmann und Scheitlin, 1837. (1 Thlr. 16 gGr.)

Eine empfehlenswerthe neue Schrift über diesen Gegenstand, im Geiste Pestalozzi's, d. h. in entwickelnder Weise bearbeitet.

Die Vorrede ist zwar breit, aber lesenswerth. Gegen unsre Ansicht verwirft der Verfasser den analytischen Anfang des Unterrichts an Körpern. I. Planimetrische Entwickelungen und Uebungen: a) Punkte und geradlinige Formen; b) krumlinige Formen; c) gemischtlinige; d) Vergleichung geradliniger Formen; e) Größenverhältnisse, welche durch gerade Linien im Kreise entstehen; f) Messungen und Berech-

mungen des Inhaltes geradliniger Formen; g) einige praktische Messungen und Berechnungen an Gegenständen der Kunst und Natur u. s. w. II. Stereometrische Entwickelungen und Uebungen: a) Verbindung der ebenen Flächen; b) Zeichnung der Netze; c) ebene und krumme Flächen; d) Darstellung oder Zeichnung stereometrischer Formen auf einer ebenen Fläche; e) Messungen und Berechnungen des Inhaltes einiger ebenflächigen Körper. Anhang. Bildung der Quadrat- und Kubikzahlen, Ausziehung u. s. w.

Zusatz.

Diejenigen, welche in die Wissenschaft der Geometrie tiefer eindringen wollen oder sich nach Materialien zu weiterem Unterricht umsehen, weisen wir hin auf folgende Schriften der neueren Zeit, die in irgend einer Hinsicht aus der Masse ähnlicher hervorstehen:

1. Die Planimetrie und Stereometrie. Von **C. Koppe**, Oberlehrer in Soest (sprich: Soost). Mit 6 Steindrucktafeln. Essen, bei Bädeker, 1836. (21 gGr.)

Der Verfasser ist ein sehr einsichtsvoller Lehrer; sein Buch zeichnet sich durch Zweckmäßigkeit der Methode aus.

2. Elemente der Geometrie von **van Swinden.** Aus dem Holländischen übersetzt und vermehrt von **Jacobi.** Jena, 1834. (3 Thlr.)

Dem Leser tritt überall die Schwerfälligkeit des Holländers entgegen. Seine Vorgänger sind Euklid und Legendre, der Euklides der neuern Zeit. Aber das Buch enthält ein reiches Magazin von Sätzen, welches durch die vom Uebersetzer beigefügten Anhänge noch vermehrt wird.

3. Die Geometrie des Euklid und das Wesen derselben, erläutert durch eine damit verbundene systematisch geordnete Sammlung von mehr als tausend geometrischen Aufgaben und die beigefügte Anleitung zu einer einfachen Auflösung derselben. Ein Handbuch der Geometrie für Alle, die eine gründliche Kenntniß dieser Wissenschaft in kurzer Zeit erwerben wollen. Von **Unger.** Erfurt, 1833. (2 Thlr. 12 gGr.)

Die Methode ist die Euklidische; ausgezeichnet durch einen Reichthum von passendem Uebungsstoff.

4. Die ebene Geometrie der geraden Linie und des Kreises, oder die Elemente. Für Gymnasien und zum Selbstunterricht. Von **Paucker.** Königsberg, 1823. (2 Thlr. 16 gGr.)

Reichhaltig, aber in methodischer Hinsicht nicht zu empfehlen.

5. **Vorschule der Mathematik.** Von Kellkampf. Zweite Auflage. Berlin, 1835. (1 Thlr. 16 gGr.)

Deutlich und bestimmt.

6. **Lehrbuch der Mathematik** für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Von **Grunert.** Zweiter Theil. Ebene Geometrie. 2te Auflage. Brandenburg, 1837. (14 gGr.)

Der Verfasser gehört zur alten Euclidischen Schule.

7. **Geometrische Aufgaben** nach der Methode der Griechen bearbeitet von **W. A. Diesterweg.** Mit 14 Kupfertafeln. Berlin, bei Reimer, 1825. (1 Thlr. 16 gGr.)

Für diejenigen, welche sich durch Aufgaben mit der geometrischen Analysis der alten Griechen — dieser in ihrer Art unübertrefflichen Geistesgymnastik — bekannt machen wollen.

XIV.

Der Unterricht im Französischen.

Ohne die Aufforderung von Seiten des Herausgebers wäre der Unterzeichnete schwerlich darauf gekommen, einen Aufsatz über die Methode des Unterrichts in der französischen Sprache für Bürgerschulen auszuarbeiten. Was ihn davon zurückgehalten hätte, wäre nicht bloß seine gegenwärtige amtliche Stellung und die grundverschiedene Richtung seiner dermaligen Studien gewesen — denn beide haben ihn nicht vermocht, um ihrentwillen die Entwickelung der Literatur und der Methode dieses Unterrichtes aus den Augen zu verlieren — weit mehr würde ihn die Schwierigkeit und Bedenklichkeit der Sache von einem solchen Unternehmen zurückgeschreckt haben, da er sich keineswegs verhehlt, daß, wenn es fast zu den unmöglichen Dingen gehört, über die Methode des Sprachunterrichts überhaupt, sofern man nur einigermaßen in's Spezielle eingeht, etwas Allgemeingültiges festzusetzen, das der Rede werth wäre, dieses in noch weit höherm Grade der Fall ist, wo im Besondern es sich um den Unterricht in den neuern Sprachen handelt. Bis vor nicht langer Zeit war dieser fast überall in den Händen von Avantüriers, die sich des Stoffes weder wissenschaftlich bemächtigt hatten, noch denselben methodisch zu behandeln verstanden. Schreibt sich darum nun das Bestreben, diese Sprachen, und speziell die französische, auf eine dem Standpunkte der deutschen Pädagogik gemäße Weise der Jugend beizubringen, erst von einem neuern Datum her; so ergiebt sich aus diesem faktischen Verhältnisse die nothwendige Folge, daß die Akten über das hiebei zu beobachtende Verfahren noch keineswegs als geschlossen angesehen werden können. Dürfte aber bei diesem gährenden Zustande der Sache eine vorläufig befriedigende Feststellung eines als unmaßgebliche Norm sich ankündigenden Verfahrens der Schwierigkeiten und Bedenklichkeiten schon genug zu überwinden haben, so werden diese noch sehr erhöht durch den Umstand, daß wir Deutschen, unserer vielbesprochenen Natur nach, mit besonderer Begeisterung die jungen pädagogischen Erfindungen des Auslandes aufnehmen

und aufgenommen haben. So sind hier zu dem Conflikte der alten Unmethode mit den weit auseinander gehenden Bestrebungen unserer Landsleute zur Gestaltung einer Methode namentlich noch Jacotot und Hamilton hinzugetreten, und haben unter unsern Pädagogen und Sprachlehrern so eifrige und thätige Anhänger gefunden, daß es mehr als thörichter Hochmuth wäre, ihre Stimme bei der Entscheidung der vorliegenden Frage unbeachtet zu lassen. Freilich muß ich gestehen, daß sich mir aus der Bekanntschaft mit diesen beiden Methodikern nur eine neue Bestätigung einer längst gehegten Meinung ergeben hat. Seit langer Zeit nämlich lebe ich des Glaubens, daß nimmermehr der deutschen Unterrichtskunst durch die Entdeckungen des Auslandes wird aufgeholfen werden. Die Gründe dieses Glaubens, däucht mir, liegen nahe, und wir dürfen wohl nicht durch eine verkehrte Bescheidenheit uns abhalten lassen, sie anzuerkennen. In Bezug auf Jacotot darf ich mich hierüber auf das Urtheil des Hrn. Herausgebers berufen, mit welchem ich übereinstimme. Was aber die Hamilton'sche Methode betrifft, so habe ich die Ueberzeugung, daß der Jugend unmöglich mit einer Methode gedient sein kann, die „die schwere Kunst des Verlernens" so nöthig hat als diese. Die Anhänger der Beiden werden jedoch voraussichtlich unsere Einwendungen (die zu begründen leicht, aber nicht dieses Orts ist) eben so wenig gelten lassen wollen, als frühere, wohlbegründete Urtheile einsichtsvoller und unbefangener Männer, und so erschweren sie uns auf alle Fälle die Möglichkeit, nicht nur bei ihnen selbst, sondern auch bei allen denen, die sie durch ihre enthusiastischen Aeußerungen schwankend und irre gemacht haben, mit unsern Ansichten Eingang zu finden.

Erhöhen nun alle diese Umstände auch nicht unsern Muth zum Schreiben über Methode des Unterrichts im Französischen; so treibt auf der andern Seite doch das weit verbreitete Bedürfniß desto stärker dazu an, und noch weit mehr die Einsicht von der Nothwendigkeit, die Frage nach der rechten Methode dadurch ernsthaft in neue Anregung zu bringen. Denn das sei hier (obgleich es der Hr. Herausgeber schon im Eingang deutlich genug ausgesprochen hat) noch ein für allemal wiederholt, daß wir keine solche Anweisung geben wollen, die Jemanden das eigene Denken über den rechten Betrieb seines Unterrichtes ersparen soll, daß wir für Gesetzgeber gar nicht angesehen sein wollen; sondern ein Jeder nehme, was ihm hier geboten wird, auf und lege es sich zurecht, so wie es ihm gemäß ist, hinzufügend, beschneidend, verändernd, u. s. w., wenn es nur mit Verstand geschieht.

Damit sich aber Niemand über die Bestimmung dieses Aufsatzes irre, so weisen wir auch noch einmal darauf hin, daß hier nur der Unterricht im Französischen, wie er nach unserer Ansicht in Bürger-

schulen zu betreiben wäre, erörtert werden soll; denn hätten wir einen Lehrgang für Gymnasien zu entwerfen, so würde darin gar Manches anders gestaltet werden müssen, weil dort nicht nur Zweck und Umfang dieses Lehrobjekts anders gefaßt werden müssen als in den Bürgerschulen, sondern dasselbe auch daselbst in einem eigenthümlichen Verhältniß zu andern Unterrichtsgegenständen steht, welches auf die Behandlung von nicht geringem Einfluß ist.

Fassen wir zuerst den Zweck des Unterrichts in der französischen Sprache für Bürgerschulen in's Auge, so wird zwar nicht geläugnet werden dürfen, daß derselbe wesentlich auf formale Bildung hinausgehen müsse; denn ein Lehrgegenstand, der diese nicht beständig mitförderte, würde in eine Menschenbildungsanstalt gar nicht aufgenommen werden dürfen. Da aber die auf diesem Wege zu erzielende formale Bildung eben so gut an manchem andern Gegenstande gewonnen werden könnte, so muß es doch wohl überwiegend die materielle Bildung sein, welche dem Unterricht in dieser Sprache eine Stelle in den Bürgerschulen verschafft hat. Irren wir uns hierin nicht, so ergiebt sich als Gesammtzweck dieses Unterrichtes: **den Schüler auf eine geistbildende Weise zum möglichst vollen Verständniß und möglichst fertigen Gebrauch der französischen Sprache zu befähigen.**

Der Unterricht hat also, wenn er gut sein soll, drei Bedingungen zu erfüllen: er muß erstens auf eine geistbildende Weise ertheilt werden, zweitens den Schüler zum möglichst vollen Verständniß, und drittens zum möglichst fertigen Gebrauch der Sprache bringen. Das Erste wird durch eine gute Methode erreicht, das Zweite durch successive Mittheilung des Sprachmaterials und Entwickelung der Gesetze des Sprachgebrauchs, das Dritte durch zweckmäßige Uebung, welche den als gesetzmäßig erkannten Sprachgebrauch durch eine verständig geordnete Mannigfaltigkeit der Anwendung des erlernten Sprachmaterials zur Sprachfertigkeit erhebt. Die letzte darf jedoch nicht für gleichbedeutend mit Sprechfertigkeit genommen werden; sondern sie begreift neben dieser auch die Fertigkeit der schriftlichen Gedankendarstellung in französischer Sprache.

Haben wir nun hiernach neben der durch das ganze Geschäft hindurchgehenden Methode dreierlei von der Schule zu fordern, nämlich Erlernung des Sprachmaterials, Erkenntniß der Sprachgesetze, und eine diese beiden zur Einheit verbindende Uebung der Sprachfertigkeit; so scheinen sich uns daraus drei Curse des Unterrichtes zu ergeben, die wir als den propädeutischen, den theoretischen und den praktischen bezeichnen können. Man wird jedoch durch diese Benennungen sich nicht zu der Meinung verleiten lassen, als solle damit angedeutet

werden, daß auf jeder Unterrichtsstufe nur eines der drei eben bezeichneten Geschäfte vorzunehmen sei. Im Gegentheil erfordert eine richtige Methode, daß sie alle drei auf jeder Stufe, wenn gleich in verschiedenem Grade, betrieben werden müssen. Bei den gewählten Benennungen aber ließen wir uns von dem Grundsatze leiten: a potiori fit denominatio.

Wir wollen nun von unten heraufgehend darzustellen versuchen, wie nach unserer Ansicht durch die drei Curse der Unterricht mit Erfolg zu betreiben sein möchte.

I. Propädeutischer Cursus.

An die Spitze dieses Abschnittes müssen wir die Bemerkung stellen, daß, wenn ein oberflächlicher und ungründlicher Betrieb des Unterrichtes überall zu tadeln ist, hier beim Beginne des Studiums der französischen Sprache doch noch ganz besonders davor gewarnt werden muß. Man kommt leicht auf den Gedanken, und wir haben denselben schon von ganz verständigen Männern aussprechen hören: „man darf in seinen Forderungen an die Anfänger nicht zu strenge sein, und muß namentlich in der Aussprache nicht gleich etwas Vollkommenes erzwingen wollen; was darin etwa jetzt noch zu wünschen bleibt, giebt sich in der Folge durch die öfter wiederkehrende Uebung von selbst." Das klingt ganz gut und hat außerdem noch den Schein einer besondern Humanität für sich; allein dessen ungeachtet können wir nicht damit einverstanden sein. Unsere Erfahrung spricht dafür, daß eine solche Nachsicht sich bitter bestraft, und daß die Mängel, welche eine Folge derselben sind, statt später durch wiederkehrende Uebung sich abzuschleifen, sich vielmehr so festsetzen, daß es in der Folgezeit höchst schwierig und oft fast unmöglich ist, sie wieder zu beseitigen. Ist es nun, wie wir ebenfalls aus Erfahrung wissen, nicht nur keine Unmöglichkeit, sondern nicht einmal besonders schwer, dem Schüler bei einem geordneten Fortschreiten vom Leichtern zum Schwerern gleich Anfangs die richtige Aussprache dessen, was ihm aufgegeben wird, beizubringen; so ist es wohl von dem Lehrer nicht zu viel gefordert, daß er jedes Wort so oft vorspreche und nachsprechen lasse, bis er sich überzeugt hat, daß der Schüler im Stande ist, dasselbe ganz richtig auszusprechen. In Schulklassen ist dieses noch weit leichter zu erreichen als im Privatunterrichte; denn es wird sicher einem Jeden schon öfter vorgekommen sein, daß die Schüler irgend eine Fertigkeit mit viel geringerer Anstrengung sich zu eigen gemacht haben, wenn sie durch einen Mitschüler ihnen vorgemacht wurde, als wenn der Lehrer allein sie ihnen zeigte. Hat man also

einen, zwei, drei Schüler dahin gebracht, ein Wort oder eine Phrase richtig zu sprechen, so werden die andern gewiß es diesen nachzuthun suchen.

Nach dieser nöthigen Vorbemerkung wollen wir nun zu unserm Cursus übergehen.

Einige beginnen den Sprachunterricht mit Regeln über die Aussprache, Andere mit andern Theilen der Grammatik; allein unser erster Cursus soll kein theoretischer, sondern ein propädeutischer sein, und wir werden ihnen daher nicht folgen. Allgemeine Regeln über die Aussprache und überhaupt grammatische Regeln sollen auf dieser Stufe nur dann vorkommen, wenn der Schüler von selbst durch den ihm gegebenen Sprachstoff darauf hingeleitet wird. Noch andere fangen damit an, daß sie eine Anzahl einzelner Wörter, z. B. Substantive, auswendig lernen lassen: auch ihnen können wir nicht folgen, weil das einzelne Wort ein todtes Material ist, und wir mit dem Todten das lebensfreudige Kind nicht behelligen wollen. Wir fangen unsern Unterricht vielmehr gleich mit der Bildung von Sätzen an. In diesen soll das Kind das Sprachmaterial in sich aufnehmen, zum fertigen Gebrauch desselben sich heranbilden, und nebenher die Grundlage für den künftigen grammatischen Unterricht erhalten. Unser Verfahren zu diesem Zwecke besteht darin, daß wir dem Schüler in jeder Stunde eine kleine Zahl von Wörtern geben, diese bis zu gehöriger Geläufigkeit mit Hinzufügung der Bedeutung aussprechen, sie sodann in möglichst mannigfaltige Verbindungen mit einander bringen, und recht fest dem Gedächtniß einprägen lassen. In der nächsten Stunde wiederholt sich der nämliche Gang; es werden aber die früher erlernten Wörter mit den neu gegebenen in Verbindung gebracht und so immer mehr zu einem bleibenden Eigenthume des Kindes gemacht. Dabei wird dasselbe angehalten, sich auch die Schreibung der Wörter zu merken, und angeleitet, die Unterschiede der verschiedenen Formen eines Wortes aufzusuchen. Bei der Auswahl der mitzutheilenden Wörter wird aber darauf gesehen, daß im Verlauf des Cursus, den wir als einen einjährigen von vier Stunden in der Woche annehmen, alle Wortarten in ihren regelmäßigen Beugungen vorkommen. Hat man mehr als vier wöchentliche Stunden zur Verfügung, desto besser.

Diese allgemeinen Grundzüge unseres propädeutischen Verfahrens machen jedoch schwerlich die Sache deutlich genug, und es wird also eine weitere Ausführung desselben nicht überflüssig sein.

Versetzen wir uns in die erste Unterrichtsstunde! Der Lehrer schreibt an die Tafel die Wörter: le, der; père, Vater; fils, Sohn; frère, Bruder; est, ist; bon, gut. Der deutlichern Auffassung wegen setzt er jedoch die französischen Wörter mit den entsprechenden deutschen nicht neben, sondern unter einander. Darauf spricht er

vor: „le heißt der"; und läßt dies von einem Schüler nachsprechen, bis der dumpfe Vokalton ganz rein erscheint; ebenso von einem zweiten, dritten u. s. w., je nachdem es ihm nöthig scheint, und zum Schlusse von der ganzen Klasse im Chor, bis er sich überzeugt hat, daß es geht. Ganz auf dieselbe Weise verfährt er nun bei den fünf folgenden Wörtern. Sind sie sämmtlich dem Munde des Schülers geläufig, und dadurch auch seinem Ohre faßlich geworden, so verbindet der Lehrer sie zu Sätzen, deren Bedeutung jedesmal ein Schüler angeben muß, worauf ein zweiter das Gesagte französisch und deutsch wiederholt, und demnächst eben so die ganze Klasse. Der Lehrer spricht z. B. le père est bon; der erste Schüler: der Vater ist gut; ein zweiter: le père est bon, der Vater ist gut, und darauf eben so die ganze Klasse im Chor. Ganz auf dieselbe Weise verfährt man sodann mit den übrigen Sätzen, die sich aus den gegebenen Wörtern bilden lassen: le fils est bon, le frère est bon, le bon père, le bon fils, le bon frère. Am Schlusse der Stunde muß jeder Schüler die sechs an der Tafel stehenden Wörter in ein dazu bestimmtes Heft eintragen, und dieselben bis zur nächsten Stunde seinem Gedächtniß fest eingeprägt haben. Nun ist das einzelne Wort dem Kinde nichts Abgerissenes, nichts Todtes mehr: es hat dasselbe im Satz angeschaut, und in dieser Verbindung lebt es in ihm, und belebt es sich wieder auf's Neue, auch dann, wenn es ihm vereinzelt vor das äußere oder innere Auge tritt.

Die zweite Stunde wird damit anfangen müssen, daß der Lehrer eine Prüfung anstellt, ob die in der vorigen Stunde dagewesenen Wörter von den Schülern gehörig memorirt worden sind. Die beste Form für diese Prüfung möchte die sein, daß der Lehrer jedem Schüler einen aus den vorgenommenen Wörtern gebildeten Satz auf Deutsch vorsagt, und ihn denselben dann auf Französisch sagen läßt. Auf diese Weise wird die Fertigkeit des Kindes gesteigert, und zugleich der Zweck der Wiederholung erreicht ohne das für Lehrer und Schüler gleich ennuyante Wörterabfragen. Unerläßlich ist es jedoch, daß der Lehrer in jedem Satz eines oder zwei der von dem Schüler gesprochenen Wörter herausnehme, und dieselben von ihm buchstabiren lasse, um gewiß zu werden, daß sie nicht bloß dem Klange, sondern auch der Schreibung nach demselben vollkommen gegenwärtig sind.

Hierauf werden wieder etwa sechs Wörter an die Tafel geschrieben, und bei diesen darauf gesehen, daß der Schüler nun auch das weibliche Geschlecht an der Form des Artikels erkennen lerne, und außer dem in der vorigen Stunde vorgekommenen Prädikatsverhältniß auch von dem Objektsverhältniß eine Anschauung gewinne. Man wählt dazu also etwa: la, die; mère, Mutter; fille, Tochter; soeur, Schwester; aime, liebt; bonne, gut (weiblich). Diese werden eben so bis

zum fertigen und reinen Aussprechen geübt, wie in der vorigen Stunde geschehen ist, und wenn dies erreicht worden, zu Sätzen verbunden, die sich jetzt schon so mannigfaltig bilden lassen, daß man sie nicht mehr alle in einer Stunde nach der oben beschriebenen Methode würde durchüben können: man muß also schon auswählen, und etwa einen Theil derselben für die im Anfang der nächsten Stunde anzustellende Wiederholung aufsparen. Man kann nämlich hier mit Zuziehung der frühern Wörter Sätze bilden, wie: la mère est bonne; la mère aime le fils; la fille est bonne; la fille aime le père; la soeur est bonne; la soeur aime le frère; le bon père aime la fille; le bon fils aime la mère; le bon frère aime la soeur; la bonne mère aime le bon père; la bonne fille aime le bon fils; la bonne soeur aime le bon frère u. s. w. Hat man von diesen Sätzen eine beliebige (d. h. eine für den Zweck hinreichend scheinende) Zahl auf die Art, wie in der vorigen Stunde, eingeübt, so wird sich auch Gelegenheit ergeben haben, den Schüler auf allgemeine Bemerkungen hinzuleiten. So wird derselbe aus dem zweiten, vierten und sechsten Satze sich abstrahiren, „le bedeute nicht nur der, sondern auch den“ (weiter darf man für den Augenblick nicht gehen); aus der Anwendung der Artikel in beiden Stunden leitet er die Regel ab, „le werde von Männlichem, la von Weiblichem gesagt“; aus den ihm vorgekommenen Verbindungen muthmaßt er, „gut heiße bon, wenn diese Eigenschaft einem männlichen, dagegen bonne, wenn sie einem weiblichen Gegenstande beigelegt werde“. Doch sind wir nicht der Meinung, der Lehrer solle seinen Schülern diese Dinge vordociren; er hat nur die Beispiele, aus denen eine solche Wahrnehmung fließt, zusammenfassend dem Schüler vorzuhalten, um diesem das Abstrahiren zu erleichtern, und dann ihm das Wahrgenommene durch Fragen zum Bewußtsein zu bringen. Am Schlusse der Stunde tragen wieder die Schüler die auf der Tafel stehenden Wörter in ihr Heft ein.

Im Anfang der dritten Stunde wird wieder eine Repetition des früher durchgenommenen Stoffes angestellt, ganz in der Weise, wie dies vorher beschrieben worden. Dann werden wieder etwa sechs Wörter an die Tafel geschrieben, an denen der Schüler die Apostrophirung des Artikels kennen lernt und zu der Vorstellung geleitet wird, daß das Geschlecht der Wörter im Französischen und Deutschen nicht immer übereinstimmt. Doch muß man hiebei den vollständigen Artikel in Klammern vor den apostrophirten setzen, damit das Kind über das wahre Geschlecht der Wörter nicht im Zweifel bleibe. Man giebt z. B. die Wörter: (le) l'argent, das Geld; (le) l'habit, das Kleid; (la) l'eau, das Wasser; (la) l'image, das Bild; voit, sieht; prend, nimmt. Aussprechen und Verbindung zu Sätzen, wie früher,

letztere natürlich mit Zuziehung der früher gelernten Ausdrücke. Kommt der Schüler, wie zu vermuthen ist, auf die Bemerkung, daß ihm noch kein sächliches Geschlecht im Französischen vorgekommen sei; so kann ihm der Lehrer sagen, daß in der französischen Sprache kein solches gefunden werde. Eintragen der Wörter in das Heft!

Es würde unnöthig sein, den Lehrgang noch weiter in dieser Ausführlichkeit zu beschreiben. Man nehme in derselben Weise in je einer Stunde den Ausdruck des Genitiv- und den des Dativverhältnisses, die Pluralbildung, und so fort von den übrigen Redetheilen das, was für den ersten Anfänger Noth thut und sich zu dieser praktisch-elementarischen Behandlung eignet, hüte sich aber dabei nur vor der Meinung, daß man jeden Gegenstand erschöpfen müsse. Es ist vielmehr festzuhalten, daß in diesem Cursus dem Schüler nur eine Masse von Material mitgetheilt und derselbe zu einer gewissen Fertigkeit in der Handhabung desselben angeführt werden soll. Wenn er auf diesem Wege für die nachfolgende theoretische Erkenntniß der Sprachgesetze empfänglich gemacht wird, indem er jedesmal in seiner Erinnerung schon etwas vorfindet, woran er diese Gesetze anknüpfen kann: so hat der propädeutische Unterricht seinen Zweck an ihm vollkommen erreicht. Die Anfänge, und nichts als die Anfänge soll er hier erhalten, und diese auf rein praktischem Wege. Das äußerste Ziel für dieses Studium ist die Bekanntschaft mit den Conjugationen des regelmäßigen transitiven Verbums. Sind diese dem Schüler in Beispielen (aber nur nicht in förmlichen Paradigmen, welche erst für die folgende Unterrichtsstufe gehören) zur Anschauung gebracht, zur fertigen Lautdarstellung eingeübt, und seinem Gedächtnisse fest eingeprägt worden; so muß bis dahin, wenn alles hieher Gehörige in der oben beschriebenen Weise behandelt worden ist, derselbe nicht nur mit einer ansehnlichen Masse von Sprachmaterial ausgestattet sein, welches er in Rücksicht auf die Fertigkeit der Handhabung sein eigen nennen darf, sondern er kann daran auch zur Genüge die Empfänglichkeit für die theoretische Behandlung des folgenden Cursus gewonnen haben, welche wir so eben als das Ziel des gegenwärtigen, propädeutischen bezeichnet haben.

Eine Bedenklichkeit dürfte wohl hiebei dem denkenden Leser aufgestiegen sein, nämlich die: ob nicht am Ende auch diese Methode, bei strengem Festhalten an dem einmal vorgezeichneten Gange, wegen ihrer Einfachheit zur Einförmigkeit, durch diese aber zum Ueberdrusse bei dem Schüler und zum geistlosen Mechanismus bei dem Lehrer führen möchte. Meine Antwort hierauf ist: allerdings kann sie dieses werden, sie theilt aber diese Gefahr mit allen anderen Methoden; der Geist des Lehrers ist es, der jede Form beleben muß, und unter den Händen eines Mannes, dem dieser fehlt, wird jedes noch so gute Verfah-

ren ein langweiliges, todtes, mechanisches. Um der Einförmigkeit zuvorzukommen, wird ein guter Lehrer bei fortschreitender Kraftentwicklung schon hie und da passende Abweichungen von dem (im Ganzen immer festzuhaltenden) anfänglichen Verfahren eintreten lassen, und z. B. manchmal die Verbildung der gegebenen Wörter zu Sätzen den Schülern ganz überlassen, so daß je einer derselben das bisher von dem Lehrer versehene Geschäft verrichtet, und dieser letzte sich nur beaufsichtigend dabei verhält. Um Ueberdruß zu verhüten, wird er die zu proponirenden Wörter weiterhin so auszuwählen wissen, daß sie sich mit den früher erlernten zu Sätzen von wissenswerthem und interessantem Inhalt zusammenstellen lassen. Summa: der Lehrer betreibe sein Geschäft nur mit Geist, und steigere allmählig die Anforderungen an die Thätigkeit des Schülers, so wird es mit den obigen Besorgnissen keine Noth haben.

II. Theoretischer Cursus.

Durch den vorigen Cursus ist der Schüler für die Belehrungen der Grammatik, welche das Unterscheidende der zweiten Unterrichtsstufe bilden, empfänglich gemacht worden. Damit wollen wir nicht bloß sagen, daß er durch denselben so vorbereitet worden ist, daß er eine Entwicklung der Sprachgesetze mit Nutzen und Erfolg in sich aufnehmen kann, sondern wir dürfen von jedem gutgearteten Schüler auf dieser Stufe auch erwarten, daß er nach der Kenntniß der Gesetze, nach welchen die Wörter abgeändert und zu Sätzen verbunden werden, verlangen wird. Bis jetzt hat er nämlich in der vollkommensten Abhängigkeit von dem Munde des Lehrers gelebt. Nicht nur daß ihm jedes Wort, das er in der fremden Sprache sprechen sollte, durch den Mund des Lehrers mitgetheilt werden mußte; sondern so oft ihm dasselbe Wort in einer für ihn neuen Verbindung vorkam, so oft z. B. ein Substantiv, dessen Einzahlform er kannte, in der Mehrzahl, ein Adjectiv, dessen männliche Endung er wußte, in Verbindung mit einem weiblichen Gegenstande, ein Zeitwort, von dem ihm eine Person bekannt war, in einer noch nicht dagewesenen Personenendung auszudrücken war, mußte er jedesmal zu dem Lehrer seine Zuflucht nehmen. Nichts ist natürlicher, als daß endlich, sei es auch nur in dunklem Gefühle, das Verlangen in ihm aufkommt, sich dieser Abhängigkeit zu entledigen, und selbstständig die Mittel des Gedankenausdruckes sich verschaffen zu können. Ist er nun, wie wir voraussetzen, auf dieser Entwicklungsstufe angelangt, so ist es Sache des Lehrers, dieses Verlangen in ihm zum deutlichen Bewußtsein zu erheben, und ihm die

Grammatik als das erste und vorzüglichste Mittel zur Befriedigung seines Wunsches zu bezeichnen.

Geht nun unter diesen Voraussetzungen unser Schüler mit Lust an das Studium der Grammatik, so werden wir dafür zu sorgen haben, daß die Trockenheit der grammatischen Regeln ihm diese Lust nicht wieder benehme. Das wird aber durch geistvolle und anregende Behandlung des Stoffes nicht allein zu erreichen sein, und wenn der Lehrer ein noch so großer Meister in der Unterrichtskunst wäre. Wir werden also schon aus diesem Grunde die Erlernung der Sprachregeln mit einer anderweitigen Beschäftigung verbinden müssen; wir müssen es aber auch aus andern Gründen. Da der Schüler nämlich die Grammatik nicht um ihrer selbst willen treibt, sondern lediglich als Förderungsmittel seiner Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache, diese aber durch die Grammatik allein nicht erworben werden kann, sondern dazu auch eine beständige Vermehrung des ihm zu Gebote stehenden Sprachstoffes, Anschauung von Mustern und vielfache mündliche und schriftliche Uebung in der Anwendung der Regeln auf den Sprachstoff gehört; so liegt es am Tage, daß parallel laufend mit den grammatischen Lectionen Französisches gelesen und mündliche sowohl als schriftliche Uebersetzungen aus dem Deutschen in's Französische betrieben werden müssen. Für den Privatunterricht würden wir auch noch Sprechübungen hinzugefügt haben; bei dem Unterricht in Klassen aber haben wir noch nicht finden können, daß damit auf dieser Stufe ein erkleckliches Resultat erzielt wurde, weil der Einzelne viel zu selten an die Reihe kommt: die darauf zu verwendende Zeit wird viel nützlicher den andern genannten Gegenständen des Unterrichts zugelegt.

Alles, was in diesem Cursus getrieben wird, muß sich aber an die Grammatik, als an den eigentlichen Mittelpunkt des Unterrichts auf dieser Stufe, anlehnen. Daraus darf jedoch nicht geschlossen werden, daß wir meinten, es sollte die meiste Zeit auf rein grammatische Lectionen verwendet werden. Wir glauben vielmehr, daß, wenn für diesen Cursus, den wir uns als einen zweijährigen denken, die ihm gebührende Zeit von 6 Stunden in der Woche bestimmt wird, von diesen 2 der Grammatik, 3 der Lectüre und 1 den mündlichen und schriftlichen Uebersetzungen aus dem Deutschen in's Französische zugetheilt werden sollen.

Da aber jedenfalls, wie gesagt, der grammatische Unterricht den Mittelpunkt aller Lehr- und Lernthätigkeit auf dieser Stufe bildet, so werden wir auch billig zuerst von diesem, sodann von der Lectüre und zuletzt von den mündlichen und schriftlichen Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische zu reden haben. Aus dem, was

über diese drei Stücke gesagt werden soll, wird sich alsdann auch ergeben, mit welchem Rechte wir die obige Vertheilung der Unterrichtszeit festgesetzt haben.

1. Grammatischer Unterricht.

Die Grammatik einer fremden Sprache läßt sich nicht aus dem Geiste des Schülers entwickeln, wie die der Muttersprache, sondern sie muß *gelernt* werden: in manchen Theilen herrscht die gedächtnißmäßige Auffassung ganz und gar, in keinem ist sie völlig ausgeschlossen; doch wird sie in allen sehr unterstützt durch die praktischen Uebungen, vermöge welcher die gewonnene Einsicht zur Fertigkeit erhoben werden soll. Auf das letztere hinzuweisen, hielten wir hier deßwegen für nöthig, damit man sich durch die gesonderte Betrachtung des grammatischen Lehrgangs keine zu schlimme Vorstellung von der Trockenheit dieses Cursus zu bilden veranlaßt werde. Die Grammatikstunden sind freilich keine Spielstunden; allein Lehrstunden sollten dies auch nie sein, und über die Zeit, wo es für den Gipfel aller Pädagogik galt, den Kindern *spielend* etwas beizubringen, sind wir hoffentlich hinaus.

„Aller Anfang ist schwer", sagt das Sprüchwort, und wir dürfen es auch in mehr als einer Beziehung von unserer Methodik des grammatischen Unterrichts sagen. Denn womit sollen wir beginnen? wie den Stoff vertheilen? welches Maaß für den Umfang desselben festsetzen? Das sind doch lauter Fragen, die uns bei'm Eintritt in unser Geschäft begegnen; wir müssen aber bezweifeln, ob wir im Stande sein werden, auch nur eine derselben zu Jedermanns Zufriedenheit zu beantworten. Uns zwischen widerstreitenden Ansichten so durchzuwinden, daß, so weit als möglich, keine derselben geradezu vor den Kopf gestoßen wird, wäre unmännlich, und könnte die Sache des Unterrichts auf keine Weise fördern. Wir wissen nichts Besseres zu thun, als *unsere* Ansicht unverholen auszusprechen, ohne weder rechts noch links umzusehen, wollen dieselbe aber keineswegs für die alleinseligmachende Wahrheit ausgeben und angesehen haben.

Also womit sollen wir beginnen? Der ganz Unbefangene wird wohl antworten: mit den Elementen. Nun besteht aber die Sprache aus Wörtern, die Wörter aus Lauten, welche durch Buchstaben bezeichnet werden. Demnach hätten wir also von der Bezeichnung der Laute durch Buchstaben auszugehen, d. h. von der Lehre von der Aussprache. Dagegen haben aber Viele Vieles einzuwenden: nicht nur die Trockenheit dieser Lehre und ihre Unergiebigkeit für formelle Bildung wird eingewendet, sondern auch daß diese Lehre nicht einmal im Stande sei, ihren nächsten Zweck zu erreichen, d. h. dem Schüler eine gute Aussprache beizubringen. Spräche der Lehrer schlecht aus, so werde

sein nachtheiliger Einfluß durch die beste Anweisung in Regeln nicht paralysirt; spräche er aber gut aus, so wirke sein Beispiel und Vorgang nachdrücklicher als alle Regeln. Hier ist aber der Trockenheit und Unfruchtbarkeit dieser Lehre ihre Nothwendigkeit für die Praxis entgegenzustellen, und wenn auf der einen Seite allerdings sie ohne gute Aussprache des Lehrers ihren Zweck nicht zu erreichen vermag, so wird auch der beste Lehrer ohne sie nicht leicht oder doch erst sehr spät den Schüler dahin bringen, daß er seiner entbehren kann. Nun haben wir aber gerade vorausgesetzt, der Schüler werde durch den propädeutischen Cursus so weit gefördert sein, daß er selbstständiger zu werden verlange. Diesem Ziele führt ihn augenscheinlich eine Lehre zu, die ihn der Nothwendigkeit überhebt, bei jedem Worte zu fragen: Herr N., wie soll ich dieses aussprechen? Außerdem macht die Organisation des Unterrichtsganges auf dieser Stufe, wie wir ihn oben im Allgemeinen bezeichnet haben, eine für die meisten Fälle ausreichende Kenntniß der Aussprachregeln nothwendig und setzt dieselbe voraus. Es soll hier Lectüre eintreten: auf diese soll der Schüler sich doch präpariren, d. h. sich in den Stand setzen, das aufgegebene Pensum zu lesen und in's Deutsche zu übersetzen. Wie wird er dies vermögen, wenn er alle die Wörter nicht auszusprechen im Stande ist, welche ihm früher noch nicht vorgekommen sind? Er soll mündlich aus dem Deutschen in's Französische übersetzen: treten da nicht die nämlichen Schwierigkeiten für die, nach unserer später zu erläuternden Methode, erforderliche häusliche Vorbereitung ein? Darum halten wir die Aufstellung von Regeln über die Aussprache im Anfang dieses Cursus für unumgänglich nöthig.

Wir sind aber nicht der Meinung derer, welche durch eine ausführliche Behandlung dieser Lehre den Schüler so lange auf der Schwelle des Sprachgebäudes aufhalten, bis er die Lust verloren hat, in das Innere desselben vorzudringen. Wir wollen vielmehr vor diesem Mißgriff warnen, und rathen, nur auf die Mittheilung allgemeiner, d. h. für die meisten Fälle geltender Aussprachregeln sich zu beschränken. Will man diesen Ausnahmen beifügen, so seien es auf jeden Fall nur oft vorkommende Wörter, mit Ausschließung aller seltnen und namentlich technischen Ausdrücke! So gefaßt, läßt sich dieses Kapitel der Sprachlehre in 8 bis höchstens 12 Stunden abmachen: sollte man diese nicht gerne daran wenden?

Was nun die unterrichtliche Behandlung dieses Gegenstandes angeht, so muß dabei von einzelnen früheren, aber damals unter keine allgemeine Regel gebrachten Erfahrungen des Schülers ausgegangen werden. Nachdem man ihm diese in's Bewußtsein zurückgerufen hat, leitet man aus ihnen die allgemeine Regel her, welche der Schüler sich ein-

zuprägen hat, und überzeugt sich durch Nachfragen in der folgenden Stunde, ob dieses letzte geschehen sei. In der Aufeinanderfolge der einzelnen Theile dieser Lehre wird der Lehrer jedoch nur selten dem Gange der für den Unterricht eingeführten Grammatik unbedingt folgen können. Die meisten, ja fast alle Sprachlehren vernachlässigen hier einen allgemein gültigen didaktischen Grundsatz. Es ist der: niemals einen Gegenstand zur Sprache zu bringen, der erst weiterhin erklärt werden kann. Der Lehrer folge ihnen also hierin nicht, sondern treffe eine solche Anordnung, daß jeder Gegenstand außer der eben zu entwickelnden Regel nur bereits Vorausgegangenes zur Erklärung verlangt. Daß eine solche Anordnung zu den möglichen Dingen gehört, glaubt der Verfasser dieser Abhandlung in seiner französischen Schulgrammatik praktisch bewiesen zu haben. Ueber die Darstellung einzelner Lautverhältnisse, die für den Deutschen überhaupt oder für die Bewohner einzelner Provinzen und Gegenden besondere Schwierigkeiten haben, stelle man sodann eigene Lesestücke zusammen, und lasse diese bis zur präcisen und geläufigen Hervorbringung der in Rede stehenden Laute üben.

Treten wir nun aus dieser Vorhalle der Grammatik in die innern Theile derselben, so stoßen wir gleich wieder auf eine Differenz in der Methode unserer Grammatiker. Die Einen unter ihnen nehmen einen Redetheil nach dem andern vor, und handeln bei jedem derselben gleich alles dahin Gehörige, Formenlehre, Syntax, Gallicismen u. dgl. ab. Die Andern aber trennen Formenlehre und Syntax. Wir folgen den Letzteren. Durch die Trennung wird die Klarheit der Einsicht befördert, die Uebersicht erleichtert und der Schüler weit schneller dahin gebracht, daß er nun doch die eine Seite der Sprache, zuerst die formelle und dann die syntaktische, ganz überschaut. „Wer gut unterscheidet, lehrt gut", ist ein alter Spruch. Doch ist diese Trennung mit Verstand vorzunehmen, und beständig dabei im Auge zu behalten, daß das jedesmal Erlernte auch gleich eingeübt werden soll. Wo daher der Schüler mit der nackten Form durchaus nichts anzufangen wüßte (wie z. B. bei den meisten Fürwörtern), ist es nothwendig, mit Besonnenheit und Sparsamkeit Einiges über den Gebrauch solcher Formen einzuflechten, woran sich dann praktische Uebungen über dieselben anknüpfen lassen. Diese Uebungen fallen jedoch nach unserm Plane außer den eigentlichen Grammatikstunden. Dennoch aber sind wir nicht der Meinung, daß in den letzteren, um vorerst bei der Formenlehre stehen zu bleiben, nur immer ein Paragraph nach dem andern auswendig gelernt, und demnächst in der Schule mechanisch hergesagt werden solle, sondern es möchte hier im Allgemeinen folgendes Verfahren einzuhalten sein. Der Lehrer geht den für die nächste Stunde bestimmten

Abschnitt mit den Schülern durch, bringt ihnen denselben zum vollen Verständniß, und weiset sie auf das hin, was hier als das Wesentlichste festzuhalten sei, zerlegt jeden Satz einer Regel in seine Theile, und analysirt alle Bestimmungen auf das genaueste, indem er jedes einzelne Moment der Regel durch Beispiele veranschaulicht. Wo alsdann Paradigmen von Declinationen oder Conjugationen zu lernen sind, zeigt er ihnen, daß diese im Grunde nichts weiter seien, als die praktische Ausführung dessen, was sie in der Regel bereits erkannt haben, daß sie dieselben aber dennoch lernen müssen, damit ihnen die Ausübung der Regel so geläufig werde, daß sie dieselbe in jedem Augenblick ohne Besinnen anwenden können. In der folgenden Stunde fragt er ihnen die Regel ab, indem er bald dieses, bald jenes Moment derselben zum Gegenstand der Frage macht, und über Alles möglichst viele Beispiele bilden läßt. Dann läßt er nicht nur das in der Grammatik stehende Paradigma hersagen, sondern nach dem Muster desselben noch eine Anzahl anderer bilden. Für die Geübteren erschwert er nach ihren Kräften die Aufgabe. Wenn z. B. ein Anfänger le père, ein anderer la mère declinirt hat, so muß ein etwas weiter Geförderter le bon garçon, ein noch Geübterer le papier et la plume, ein anderer la maison et le jardin u. s. w. decliniren. Conjugiren die Anfänger j'aime, so giebt man den Geübteren die auf sie fallenden Zeiten von je l'aime beaucoup, andern wieder je ne l'aime pas u. s. w. Und hierauf geht man das Pensum für die nächstfolgende Stunde in der nämlichen Weise durch, wie es in der vorhergehenden geschehen ist.

Wenn hierdurch für verständige Lehrer unser Verfahren deutlich genug dargestellt sein möchte, so halten wir es doch für angemessen, zu Gunsten jüngerer Lehrer noch einige Punkte zur Sprache zu bringen, um bei der Uneinigkeit der Grammatiker ihr Urtheil über dieselben zu leiten, sofern es für die Praxis des Unterrichts von Bedeutung ist.

Viele Grammatiker (z. B. Francefon, de Taillez u. A.) läugnen das Dasein einer Declination im Französischen gänzlich, und wollen, daß man, statt die Substantive zu decliniren, sie nur in ihrem Verhältniß im Satze als Sujet, Régime direct und Régime indirect auffasse. Wir finden jedoch diesen Widerstreit gegen die hergebrachte Ansicht durchaus unrichtig, sowohl in Beziehung auf die deutsch-französischen Grammatiker als im Principe selbst. Denn selbst wenn es ganz entschieden keine Spur von Declination in dieser Sprache gäbe, so könnte der für Deutsche schreibende Sprachlehrer sich doch keineswegs der Forderung entziehen, dem Schüler zu zeigen, welcher Mittel man sich bediene, um diesen Mangel zu ersetzen, und müßte also doch Paradigmata aufstellen. Aber es giebt ja eine Declination. Bei einem

Theile der Fürwörter läugnet das kein Mensch, wenn man auch dem sonderbaren Vorurtheile zu Liebe die Ausdrücke Accusativ und Dativ mit den viel unbequemeren Régime direct und Régime indirect vertauscht hat. Die Substantive und Adjective aber haben doch in ihrer Pluralbildung wenigstens noch ansehnliche Reste innerlicher Flexion, und daß die Casus bei ihnen nicht durch Beugung der Endsylben, sondern durch Formwörter dargestellt werden, macht eben in der Sache keinen Unterschied, sondern lediglich in der Form. Wollte man aber an dem Grundbegriffe einer „Abbeugung der Endungen" festhalten, und aus ihm das Verbannungsurtheil gegen die Declination begründen, so müßte man folgerecht auch sagen: „es giebt im Französischen keine Vergleichungsstufen, kein Perfectum, Plusquamperfectum u. s. w.; denn diese werden ja auch nicht durch Abbeugung der Endungen, sondern, wie die Declination, durch Formwörter dargestellt. Allein auch bei dieser consequentern Durchführung des angenommenen Grundsatzes würde das Urtheil noch zur Hälfte ungerecht sein, indem man doch allgemein unter Declination die Abwandlung eines Wortes durch Numerus und Casus versteht und nicht allein die Casusbezeichnung. Demnach könnte auch in diesem Falle mit Wahrheit nur gesagt werden: „Substantive und Adjective haben keine Flexionsendungen für die Casus"; ein Satz, den zu bestreiten Niemandem einfallen wird.

Andere Grammatiker (z. B. Schaumann, Zoller u. s. w.) wollen nur drei regelmäßige Conjugationen annehmen, indem sie die Zeitwörter auf oir, welche gewöhnlich als die dritte regelmäßige Conjugation angenommen werden, „geradezu unter die abweichenden verweisen". Allein das Abweichende ist doch wohl abweichend von einem Regelmäßigen, und zwar dadurch, daß es in mehr oder weniger Stücken mit diesem übereinstimmt, in anderen aber nicht. Als abweichend von welcher regelmäßigen Conjugation sind nun die Verba auf oir zu betrachten? Etwa von der auf ir? Unmöglich; denn mit deren Stammformenbildung haben sie nichts gemein. An die beiden andern Grundformationen kann noch weniger gedacht werden. Ist dies aber richtig, so ist ihre Bildung nicht abweichend, sondern grundverschieden, und es muß, mögen ihrer viel oder wenig sein, bei der Zahl von vier Conjugationen sein Bewenden haben.

Die unregelmäßigen Zeitwörter führen manche Grammatiken sämmtlich in alphabetischer Uebersicht auf; andere ordnen sie zwar nach den vier Conjugationen, stellen aber die zu einer Conjugation gehörigen ebenfalls in eine alphabetische Reihenfolge; noch andere stellen sie zwar nach der Aehnlichkeit oder Gleichheit ihrer Bildung zusammen, ohne jedoch das Charakteristische einer jeden Klasse ausdrücklich zu bezeichnen. Die erste Art hat das Gute, daß sie faulen Schülern das Nachschlagen

erleichtert; die zweite hat nicht einmal dieſen Vorzug. Die dritte kommt offenbar einem methodiſchen Verfahren am nächſten; doch muß, wenn die Zuſammenſtellung dem Schüler das Auffaſſen und Behalten erleichtern ſoll, nothwendig die Charakteriſirung der einzelnen Klaſſen hinzukommen, wie ſie in Beloup's und noch ſchärfer in des Verfaſſers Grammatik verſucht iſt.

Hiermit hätten wir denn das Weſentlichſte, was über den Unterricht in der Formenlehre zu ſagen wäre, erſchöpft, und können uns über den Unterricht in der Syntax ganz kurz faſſen. Das Verfahren hierbei läuft weſentlich wieder darauf hinaus, daß man den Schüler durch ſorgfältige Auseinanderſetzung zu einer genauen und gründlichen Auffaſſung der Regeln befähigt, ihn dieſelben ſich recht einprägen läßt, und ſie ihm durch Bildung von Beiſpielen geläufig macht. Beſondere Bemerkungen, wie der Unterricht in der Formenlehre ſie uns dargeboten hat, können wir uns bei dieſem Theile der Grammatik erſparen; nur über das zu beobachtende Maaß müſſen noch einige Worte geſagt werden.

Eine Grammatik iſt ein Syſtem von Regeln; eine Regel aber iſt ein allgemeiner Satz, der eine Menge einzelner Fälle unter ſich befaßt. Daraus folgt denn, daß ſogenannte Gallicismen, d. h. einzelne eigenthümlich-franzöſiſche Redensarten, die ſich unter keine allgemeine Regel bringen laſſen, ſtreng genommen nicht in die Grammatik gehören, es ſei denn, daß ſie ſich als Analogien oder bemerkenswerthe Ausnahmen an eine grammatiſche Regel anlehnen. Auf alle Fälle laſſe man ſie auf dieſer Unterrichtsſtufe bei Seite, und eben ſo die eigenthümlichen Strukturen einzelner Schriftſteller und der Dichter. Wenn der Schüler in dieſem Curſus ſich eine gründliche Kenntniß von dem erworben hat, was nach dem eben aufgeſtellten Kanon in die Grammatik gehört, ſo hat er nach unſerer Anſicht genug gethan.

2. Lectüre.

Es iſt ſchon früher gezeigt worden, daß in dieſem ganzen Curſus eine ſich an den grammatiſchen Unterricht anſchließende, denſelben ergänzende und befeſtigende Lectüre mit dieſem Unterrichte parallel laufen müſſe. Wir wünſchen, daß man den Ausdruck „parallel laufen" im ſtrengſten Sinne nehme; denn gleich nach der erſten Grammatikſtunde muß die Lectüre begonnen werden können, und ununterbrochen ſo neben den grammatiſchen Lectionen herlaufen, daß die Beziehung auf dieſe nie aus den Augen verloren wird.

Der Stoff zu dieſer Lectüre muß ſich natürlich nach den Kräften des Schülers richten; denn es giebt nichts, was den Unterricht in allen Beziehungen ſo erfolglos machte, als wenn man den Schüler An-

forderungen macht, denen er offenbar noch nicht gewachsen ist. Der Lesestoff wird also von ganz leichten, möglichst einfachen Sätzen allmählig sich in der Weise erheben, daß er gegen das Ende dieses zweijährigen Cursus schon größere Partien aus nicht ganz leichten Musterwerken, am liebsten von der historischen oder beschreibenden Gattung, darbietet. Ob man übrigens gleich für den Anfang schon einen zusammenhängenden Stoff (z. B. ganz leichte Fabeln) wählt, oder einzelne, nicht zusammenhängende Sätze, darauf scheint mir nicht viel anzukommen, wenn man nur dafür sorgt, daß die Sätze der letzten Art jedesmal einen wissenswerthen, den Schüler in irgend einer Beziehung interessirenden Inhalt haben.

Was nun die Behandlung dieses Stoffes betrifft, so muß sich auch in dieser einestheils eine allmählige Steigerung der Anforderungen an den Schüler, und anderntheils eine Modification nach dem Gegenstande des parallel laufenden grammatischen Unterrichts zeigen. Theilen wir in der letztern Rücksicht unsern Lese-Cursus in zwei Abtheilungen! Die erste Abtheilung bilde die dem Unterricht in der Formenlehre parallel laufende, denselben ergänzende und befestigende Lectüre; die zweite aber diejenige, welche den Unterricht in der Syntax unausgesetzt begleitet.

In der ersten Abtheilung ist vor Allem darauf zu halten, daß das Aufgegebene recht genau in Bezug auf Laut und Betonung gelesen wird: man kann in dieser Beziehung nicht zu *zähe* sein. Bei der Uebersetzung gestatte man zweien Extremen keinen Eingang. Manche Lehrer halten nämlich mit zu großer Strenge an dem Wiedergeben von Sylbe zu Sylbe: sie sagen, sie wollten sich dadurch vergewissern, ob der Schüler sich genau präparirt habe, und nicht etwa blos nach einem allgemeinen Eindruck den Sinn des Gelesenen so ungefähr anzugeben wisse. Dabei kommt aber ein Deutsch heraus, welches dem Kauderwälsch in Lesebüchern nach *Hamilton*'scher Methode so ähnlich ist, wie ein Ei dem andern: das setzt sich fest, und man hat von Glück zu sagen, wenn der Schüler dadurch nicht auf lange Zeit für ächtdeutsche Ausdrucksweise verdorben ist. Andere dagegen wollen Alles, wie sie sagen, *ästhetisch* übersetzt haben: sie opfern die Wörtlichkeit der Uebertragung ganz und gar einer seinsollenden Eleganz auf. Das bringen nun die Schüler nie so weit fertig, daß sie es dem Lehrer zu Danke machen; dieser übersetzt es ihnen daher vor, das wird zur Gewohnheit, und die Schüler verlieren am Ende alle Lust zur Selbstthätigkeit und Gründlichkeit. Beide Extreme lasse man nicht aufkommen; sondern man halte darauf, daß die Uebersetzung so weit streng wörtlich sei, als es der Genius der deutschen Sprache gestattet, vergebe diesem letzten aber auch kein Jota. Ist so die Uebersetzung hergestellt, so wird

das Uebersetzte analysirt: d. h. es werden alle grammatischen Formen, deren Kenntniß aus den Grammatikstunden bei dem Schüler vorausgesetzt werden kann, von diesem bestimmt bezeichnet, und die Regel angegeben, nach welcher gerade diese Form gebildet ist. Hier und da kann man auch auf eine syntaktische Regel hinweisen; doch geschehe dies nur selten, damit man sich nicht in's Weite verliert. Die Erläuterungen des Inhaltes der Sätze gebe man, wo sie nöthig sind, so kurz, als es nur immer das Bedürfniß gestatten will, und enthalte sich aller moralischen und sonstigen Nutzanwendungen. Zuletzt lasse man die deutsche Uebersetzung von den Geübteren in's Französische zurück übersetzen. Durch dieses Verfahren werden, denk' ich, alle Anforderungen befriedigt, die man an die Lesestunde machen kann: der Schüler erhält eine Anschauung von Mustersätzen, vermehrt seinen Wortvorrath, übt sich im Lesen und im Erkennen der Unterschiede zwischen den Fügungen der fremden und der Mutter-Sprache, wiederholt und befestigt seine grammatischen Kenntnisse, und erlangt auf eine mäßig anstrengende Weise eine Vorübung zum Uebersetzen deutsch gegebener Sätze in's Französische. Weil übrigens dieses vielfältige Durcharbeiten des Lesestoffes natürlich Zeit erfordert, weil es auf der einen Seite in die grammatischen Lectionen, auf der andern in die Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische unterstützend eingreift: darum haben wir für dasselbe wohl mit vollem Rechte die Hälfte der sämmtlichen Sprachstunden in Anspruch genommen.

Das Verfahren in den Lesestunden der zweiten Abtheilung dieses Cursus weicht nicht wesentlich von dem vorher beschriebenen ab. Auch hier ist immerfort auf exaktes Lesen, eine gutdeutsche und doch wortgetreue Uebersetzung und gründliche Analyse des Gelesenen zu halten. Doch wird die letzte sich hier vorzugsweise mit dem Syntaktischen zu beschäftigen haben, ohne jedoch häufige Rückblicke auf die Formenlehre, und namentlich Wiederholungen der unregelmäßigen Zeitwörter auszuschließen. Wir wünschen nicht, daß man in dieser Abtheilung die Uebungen im Zurückübersetzen in's Französische wegfallen lasse: sie werden immer von großem Nutzen für die Erzeugung eines geläufigen französischen Ausdrucks sein, und spornen außerdem den Schüler zu einer gründlichen Vorbereitung auf die Lesestunden an. Doch wird man wohlthun, dieselben nunmehr häufig mit Gesprächen über das Gelesene in französischer Sprache abwechseln zu lassen. Werden diese in der ersten Zeit so eingerichtet, daß der fragende Lehrer in lauter Ausdrücken spricht, welche dem Schüler aus der Lectüre bekannt sind, und daß die Antworten ebenfalls in solchen Ausdrücken gegeben werden können, so ist die Sache gar nicht schwer. Allmählig gewinnt der Schüler mehr Zutrauen zu sich und wird unbefangener: dann kann man schon etwas

freier verfahren, und braucht sich nicht mehr so ängstlich an das gelesene Wort zu binden. So erlangt man ohne besondere Sprechstunden, deren Nützlichkeit für diese Unterrichtsstufe wir oben bezweifelt haben, eine gute Vorschule für die Sprechübungen, welche im folgenden Cursus einen größern Raum einnehmen können und müssen.

3. Uebersetzungen in's Französische.

Man wird sich vielleicht wundern, daß wir für mündliche und schriftliche Uebersetzungen aus dem Deutschen in's Französische zusammen nur eine Stunde wöchentlich angesetzt haben. Allein zuerst müssen wir zu bedenken geben, daß die Art, wie die Lesestunden nach unserm Plane benutzt werden, schon einen bedeutenden Ersatz für diese Beschränkung bietet; und was alsdann noch von Verwunderung übrig bleibt, wird sich hoffentlich durch die nachfolgende Darstellung unseres Verfahrens in diesem Theile des Unterrichtes heben lassen.

Doch reden wir zuerst von der Beschaffenheit des Stoffes für diese Uebersetzungen! Dieselben müssen sich nach unserer Meinung auf dieser Stufe genau an die grammatischen Lectionen anschließen. Sobald also z. B. der Schüler nur die Flexion der Artikel gelernt hat, wird ihm eine Anzahl deutscher Sätze gegeben, deren Inhalt ihm Veranlassung giebt, die erlernten Regeln in Ausübung zu bringen. Und so begleiten diese Uebersetzungen den ganzen Unterricht in der Formenlehre, Schritt für Schritt ihm folgend, und bewahren diese Anschließung eben so den ganzen syntaktischen Cursus hindurch. Nun legen aber einige neuern Grammatiker ein ganz besonderes Gewicht darauf, daß dem Schüler nur zusammenhängende Stücke, und nicht einzelne Sätze, zum Uebersetzen in's Französische vorgelegt werden sollen. Nach der Bestimmung, welche wir diesen Uebungen geben, und nach der Bildungsstufe, auf welcher wir sie ihnen zumuthen, halten wir dieses nicht nur für den Anfang, sondern fast während des ganzen Cursus der Formenlehre für unmöglich, und selbst während des Unterrichtes in der Syntax nicht für durchaus nöthig. Alle Versuche, die uns in dieser Art vorgekommen sind, leiden an einem zwiefachen Fehler: sie muthen erstens dem Schüler oft Dinge zu, die noch nicht von ihm verlangt werden können, und dann geben sie zu wenig Stoff zu der Anwendung desjenigen Theiles der Grammatik, welcher eben eingeübt werden soll, so daß z. B. ein Stück, welches zur Uebung der persönlichen Fürwörter bestimmt ist, gerade so gut bei der Lehre vom Gebrauch der Zeiten angewendet werden könnte. Und so wird es bei der strengen Durchführung dieses Grundsatzes, mehr oder weniger, immer sein. Man wähle also nur immer solche Sätze, die möglichst viele Gelegenheit zur Anwendung der in Rede stehenden Theile der Grammatik darbieten, und sorge da-

neben dafür, daß dieselben nicht zu gedankenarm sind: dann hat man seine Schuldigkeit gethan. Lassen sich für die Syntax zusammenhängende Stücke finden oder bilden, welche diese Bedingungen erfüllen, so ist es gut; doch halten wir dieses, wie gesagt, nicht für eine unabweisliche Nothwendigkeit.

Unser Verfahren mit diesem Uebersetzungsstoff ist nun kurz dieses. Wir verbinden die mündliche und schriftliche Uebung mit einander, indem wir das vorher zur Präparation aufgegebene Pensum zuerst in der Schule mündlich übersetzen und nach zwei bis drei Tagen schriftlich einreichen lassen. Die schriftliche Uebersetzung wird durchgesehen, die Fehler werden unterstrichen, und in der nächsten Uebersetzungsstunde das Heft dem Schüler, mit den etwa nöthigen Bemerkungen, zur Verbesserung der Fehler zurückgegeben, worauf dann wieder die mündliche Uebersetzung eines neuen Pensums vorgenommen wird.

Es würde uns nicht in Erstaunen setzen, wenn man gegen dieses Verfahren Bedenklichkeiten erhöbe. Daß wöchentlich eine schriftliche Arbeit hinreichend sei, wird zwar Niemand bestreiten; auch daß jede Woche nur einmal mündlich aus dem Deutschen in's Französische übersetzt werden soll, wird man sich allenfalls, in Erwägung der bei der Lectüre angeordneten Rückübersetzungen, gefallen lassen. Aber daß dazu derselbe Stoff dienen soll, welcher nachher schriftlich zu übersetzen ist, mag Manchem unpassend erscheinen. Doch man höre unsere Gründe und urtheile!

Daß auf diese Weise bessere schriftliche Arbeiten geliefert werden können, und dem Lehrer somit die lästige und abmattende Arbeit des Corrigirens erleichtert wird, liegt am Tage; allein wir legen auf dieses Argument gar kein Gewicht, da die größere oder geringere Bequemlichkeit des Lehrers bei der Wahl oder Verwerfung einer Methode niemals in Anschlag kommen sollte. Mehr scheint es für unser Verfahren zu sprechen, daß es den Schüler zur Arbeit ermuthigt, indem er sich durch die mündliche Uebersetzung überzeugt, daß der Lehrer nichts von ihm fordert, was er nicht leisten könnte; daß es dem Lehrer zeigt, wo des Schülers Kraft nicht zureicht, und ihn veranlaßt, demselben da auf zweckmäßige Weise nachzuhelfen, und somit alle unerlaubte und schädliche Hülfe unnöthig zu machen. Man weiß ja, wie es nicht bloß faule, sondern auch weichliche, verzagte und augendienerische Schüler, zumal in zahlreichen Klassen, oft mit den schriftlichen Arbeiten machen. Der eine hat einen Privatlehrer, von dem er sich helfen läßt; der andere läßt sich sein Exercitium von einem Schüler aus einer höhern Klasse verbessern oder auch ganz anfertigen; der dritte erbettelt sich von einem fleißigern Mitschüler ein Heft und schreibt ab; im glücklichsten Falle setzen sich ihrer zwei, drei oder mehrere auf eine Stube, und jeder

theilt dem andern ſein Bischen Weisheit mit, damit doch ja nicht jeder allein die überläſtige Arbeit ganz zu thun habe. Alles das wird dem Schüler erſpart, und er wird, wenn er nur einiges Ehrgefühl hat, ſeine Aufgabe ohne fremde Beihülfe machen. Wir haben überdieß noch einen andern Vortheil anzuführen, den wir gar nicht gering anſchlagen. Wenn der Schüler ſo ohne Weiteres angewieſen wird, ein gewiſſes Quantum aus ſeinem Uebungsbuche ſchriftlich zu überſetzen; ſo geht er nach Hauſe, nimmt Grammatik und Wörterbuch zur Hand, überſetzt mit deren Hülfe, ſo gut es gehen will (wenn er nicht gar einen der oben bezeichneten Schleichwege einſchlägt), und weiß, wenn er zu Ende iſt, von dem ihm dabei vorgekommenen Sprachſtoff ſo wenig als zuvor. Muß er aber das Penſum vorher in der Schule mündlich überſetzen, ſo iſt er genöthigt, um nicht ſtecken zu bleiben und ſich den Tadel des Lehrers zuzuziehen, die darin vorkommenden Wörter zu memoriren, und ſein Wortvorrath wächſt mit jedem neuen Penſum. Damit dieſer Zweck erreicht werde, dürfen aber auch nicht, wie es leider in den meiſten Uebungsbüchern der Fall iſt, die Wörter am Fuße jeder Seite oder gar zwiſchen den Zeilen ſtehen, ſondern diejenigen Ausdrücke, bei denen der Schüler eines zurechtweiſenden Fingerzeigs bedarf, ſind in einem Anhang hinter den Uebungsſtücken aufzuführen.

III. Praktiſcher Curſus.

Der Schüler hat nun die bedeutendſten Schwierigkeiten überwunden: er beſitzt Fertigkeit im Leſen und Verſtehen nicht zu ſchwieriger franzöſiſcher Proſa, kann ſelbſt einfache Sätze in franzöſiſcher Sprache wiedergeben, beides begründet auf eine feſte Kenntniß der grammatiſchen Geſetze und einen anſehnlichen Wortvorrath. Auch im Sprechen hat er bereits einen Anfang gemacht.

Aus dieſer Ueberſicht deſſen, was der Schüler bis jetzt weiß und kann, ergiebt ſich, verglichen mit dem Geſammtziel des Unterrichts im Franzöſiſchen, auch die Aufgabe für dieſen dritten und letzten Curſus. Die Fertigkeit im Leſen und Verſtehen des Geleſenen ſoll ſo weit geſteigert werden, daß ſie wo möglich ſowohl das ganze Gebiet der Proſa als auch die gangbaren Formen der Poeſie beherrſcht. Die Sprechfertigkeit ſoll zu einer ſolchen Geläufigkeit erhoben werden, daß das Sprechen mit einer, dem Gebrauch der Mutterſprache möglichſt nahe kommenden Sicherheit und Ungezwungenheit von Statten geht. Die Fertigkeit in der ſchriftlichen Gedankendarſtellung ſoll ſich endlich aus der Abhängigkeit von fremden und von außen her gegebenen Sätzen und Gedanken zur vollen Freiheit der Darſtellung des eigenen Vorſtellens und Denkens erheben.

Dies sind die Ziele, welche sich der Unterricht für diese höchste Stufe zu stecken hat. Daß bei weitem nicht jede Schule sie erreichen *kann*, ist uns sehr wohl bekannt; aber dennoch soll eine jede sich dieselben beständig vorhalten und ihnen nachstreben, so viel als möglich. Wer sich gewöhnt, nur geringe Forderungen an sich selbst zu stellen, wird zuletzt auch diese nicht einmal befriedigt finden. Setzen wir uns also immerhin diese Ziele als Zwecke unserer Lehrthätigkeit, und sehen wir uns nach den Mitteln um, durch welche dieselben zu erreichen sein möchten.

Hat der Schüler gleich auf der vorigen Stufe sich eine feste Kenntniß der Grammatik angeeignet, so darf man doch noch nicht erwarten, auf dieser jetzt betretenen in seinem mündlichen Ausdruck und seinen schriftlichen Arbeiten überall ein *reines* und *fehlerfreies* Französisch anzutreffen. Denn erstens ist von der *festen Kenntniß* bis zur *sichern Anwendung* der Sprachregeln ein weiterer Schritt, als man ohne Erfahrung sich wohl denken möchte. Es wird also noch oft einer Zurückweisung auf die im vorigen Cursus erlernten Regeln bedürfen. Sodann ist aber auch zu bemerken, daß selbst durch die allervollendetste Kenntniß der Grammatik die *Sprachreinheit* noch nicht gewonnen werden kann; sondern es ist dazu außer der Bekanntschaft mit einer Menge conventioneller Formeln und Wendungen, die nur durch den Gebrauch erlernt werden können, auch Vertrautheit mit den Begriffs- und Gebrauchsunterschieden der Synonymen, mit den Gallicismen und Germanismen erforderlich. Ja es kann ohne diese Dinge nicht einmal das erste unserer oben aufgestellten drei Ziele, das fertige Verstehen französischer Werke in Prosa und Poesie, erreicht werden. Sie *müssen* also auf dieser obersten Unterrichtsstufe eine vorzügliche Sorge des Lehrers in Anspruch nehmen, wenn die Unterweisung nicht unvollkommen bleiben und den Schüler mit einer mangelhaften Ausbildung in's Leben schicken soll. Für die Lectüre poetischer Werke ist außerdem noch Kenntniß der französischen Verskunst, der poetischen Inversion und sonstiger grammatischen Eigenheiten der Dichter, so wie Uebung in der eigenthümlichen Art der Franzosen, Verse zu lesen, mit Unterscheidung der höhern und niedern Gattung der Poesie, durchaus nothwendig.

So hätten wir denn für diesen vorzugsweise praktisch genannten Cursus des theoretischen Stoffes doch noch genug übrig. Dennoch aber wünschen wir nicht, daß man dafür unter irgend einem Namen eigene Lehrstunden anordnen möchte. Es scheint uns weit angemessener, jede bei der Lectüre, bei der Beurtheilung der schriftlichen Arbeiten und sonst sich darbietende Gelegenheit zur Mittheilung der nöthigen Belehrungen und Winke zu benutzen. Dies kann um so passender geschehen, da ja ohnehin die sämmtlichen Gegenstände, welche es mit der Bestimmung

des Sprachgebrauches zu thun haben (Synonymik u. s. w.), aus lauter einzelnen Artikeln bestehen. Die Verskunst und was dahin gehört, läßt sich am füglichsten als Einleitung zur Lectüre der Dichter benutzen. Das jedesmalige Bedürfniß mag dann den Maaßstab hergeben, wie viel davon mitzutheilen sei.

Die Lectüre wird auch auf dieser Stufe den größten Raum einnehmen müssen. Ob dafür aber nun ganze Werke oder literarhistorische Chrestomathien vorzuziehen seien, darüber sind die Ansichten getheilt, und wir maßen es uns nicht an, ein entscheidendes Urtheil in diesem Streit abzugeben. Nur das sei bemerkt, daß, wenn man das Letztere wählt, man nicht wohl daran thun wird, mit der Lectüre förmliche Vorträge über Literaturgeschichte zu verbinden. Der Verfasser dieser Abhandlung hat dieses einigemal, und zwar mit ernstem Fleiße versucht, aber nicht gefunden, daß irgend etwas Nachhaltiges damit erreicht worden wäre. Wir wollen übrigens hiermit nicht sagen, daß man die biographischen Nachrichten über die Schriftsteller, wie sie sich in den Sammlungen von Ideler und Nolte, Herrmann und Büchner, Kaumann u. A. finden, ganz unbeachtet lassen solle. Man wird sie sehr gut benutzen können, indem man sie zu Hause von den Schülern durchlesen und dann den Inhalt in der Schule auf Französisch wiedererzählen läßt.

Ueberhaupt halten wir es für nöthig, auf dieser Stufe die französische Sprache immer mehr zum ausschließlichen Organ aller wechselseitigen Mittheilungen zwischen Lehrern und Schülern zu machen. Daß dieses nicht in einem Sprunge geschehen könne, versteht sich von selbst. Versucht man es aber mit Ernst und in allmähligem Fortschreiten, so daß man Anfangs für schwierige Gegenstände den Gebrauch der deutschen Sprache noch gestattet, diesen aber von Stunde zu Stunde immer seltener werden läßt; so wissen wir aus Erfahrung, daß es gehen wird. Man würde sich aber irren, wenn man glaubte, der Schüler könnte durch die bloßen Antworten auf die an ihn gerichteten Fragen des Lehrers jemals zur Fertigkeit im Sprechen gelangen. Es ist eine bekannte Erfahrung, daß derselbe sich bei solchen Gelegenheiten so kurz als nur immer möglich zu fassen sucht. Man muß ihm daher öfter Gelegenheit geben, längere Zeit im Zusammenhang zu sprechen. Eine Veranlassung dazu haben wir schon oben angegeben; die Lesestunden bieten auch eine zweite dar. Wir haben es nämlich sehr nützlich gefunden, wenn man im Anfang einer jeden Lesestunde einen Schüler dasjenige, was in der vorhergehenden gelesen worden ist, in einiger Ausführlichkeit wiederholen läßt. Auch der Einführung einer eigenen wöchentlichen Sprechstunde sind wir nicht abgeneigt, sofern es der Lehrer nur so einrichten will, daß dieselbe nicht mit Gesprächen über das

Wetter, mit Stadtneuigkeiten und sonstigen Klatschereien vergeudet wird; denn zu dergleichen ist uns die Schulzeit zu kostbar. Werden aber darin bedeutende Gegenstände im Wechselgespräch der Schüler, unter strenger Aufsicht des Lehrers, mit gebührendem Ernst behandelt, und z. B. Disputationen über gelesene Materien, über den Stoff anderer Unterrichtszweige, oder über Gegenstände, welche in die künftige Bestimmung der Schüler einschlagen, veranstaltet; so mag eine solche Stunde, von einem geschickten Lehrer geleitet, wohl gute Früchte tragen. Doch ist es ein schwieriges Unternehmen, und wer seiner Sache nicht ganz gewiß ist, unterläßt es lieber.

Die schriftlichen Arbeiten sollen auf dieser Stufe, wie oben angedeutet, von der Uebersetzung fremder Gedanken zu der Darstellung des eigenen Vorstellens und Denkens sich erheben. Auch hier darf indessen kein Sprung Statt finden. Man gebe zuerst noch fortwährend Pensa zum Uebersetzen; doch müssen diese auf jeden Fall in zusammenhängenden Darstellungen bestehen: in Erzählungen, Fabeln, Beschreibungen, Briefen u. dergl. Dann gehe man zu Imitationen über, lasse auf diese wieder einige Pensa folgen, gebe hiernächst Aufsätze aus dem Geschäftsleben, und schließe mit solchen Thematen, welche das Denk- und Darstellungsvermögen des Schülers in einem höhern Grad in Anspruch nehmen, und ihm zugleich Gelegenheit geben, seinen Geschmack zu kultiviren. Eine wohlgeordnete, geschmackvolle Darstellung der eigenen Gedanken in einer reinen Sprache ist das Höchste, was die Schule von ihrem Zögling im Französischen verlangen kann. Hat sie ihn dahin gebracht, so kann sie sich Glück wünschen.

Literatur dieses Unterrichtszweiges.

Es darf als bekannt vorausgesetzt werden, daß die Unterrichtsmittel für die Erlernung der französischen Sprache einen der ausgedehntesten Zweige unserer Literatur bilden. Sie alle zu kennen, wird sich Keiner zu rühmen vermögen. Wollten wir aber auch nur diejenigen, welche wir kennen zu lernen Gelegenheit hatten, anführen und in möglichster Kürze charakterisiren, so würden wir dafür den Raum eines mäßigen Bandes in Anspruch nehmen müssen. Wir werden uns daher darauf beschränken, für jede der drei Unterrichtsstufen diejenigen Bücher namhaft zu machen, welche nach unserer Kenntniß die geeignetsten sind.

I. Propädeutischer Cursus.

Für diese Stufe kennen wir nur ein einziges Büchlein, das dem von uns gezeichneten Plane ohne Weiteres zu Grunde gelegt werden kann:

1. Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache, von **Phil. Schifflin.** Elberfeld, bei Becker, 1832. 2. Aufl. 1837. (6 gGr.)

Eine ganz vortreffliche Arbeit. Zwar ist in derselben eine kurze Elementargrammatik, die wir nicht brauchen, dem Uebungsstoffe vorausgeschickt; zwar ist dieser letztere nicht ganz nach der streng grammatischen Folge, die wir angenommen haben, ausgewählt: dennoch aber kann derselbe ohne alles Hinderniß nach der von uns aufgestellten Methode behandelt werden, und wird am Ende auch alle Zwecke dieses Cursus vollkommen erfüllen. Wird das Büchlein, wie wir wünschen, jedem Schüler in die Hände gegeben, so kann man sich das Anschreiben der Wörter an die Tafel ersparen.

Ein zweites, minder brauchbares Werkchen ist:

2. Die Anfangsgründe der französischen Sprache in leichten und einfachen Beispielen, von **A. Litorf.** Leipzig, bei L. Fort, 1833. (16 gGr.)

Lauter Beispiele, welche der Fassungskraft kleiner Kinder angemessen sind, mit gegenüberstehender französischer Uebersetzung, nach der gewöhnlichen Ordnung der flexibeln Redetheile. Das Büchlein kann zwar nach unserm Plane nicht dazu dienen, den Kindern in die Hände gegeben zu werden; doch wird es dem Lehrer brauchbaren Stoff zu den Uebungen liefern.

II. Theoretischer Cursus.

1. Grammatische Lehrbücher.

3. Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache, von **Phil. Schifflin.** Zweiter Cursus. Elberfeld, bei Becker, 1833. (16 gGr.)

Dieser zweite Cursus enthält die Formenlehre, mit Ausschluß der im ersten Cursus vorgetragenen Theile, und als Anhang die Aussprachregeln in französischer Sprache, außerdem aber noch reichlichen Stoff zur Lectüre und zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische. In der Anordnung findet sich manches Eigenthümliche; doch ist Alles planmäßig und mit außerordentlicher Gründlichkeit gearbeitet. Ein sehr empfehlenswerthes Buch! Ein dritter Cursus, welcher die Syntax enthalten wird, ist nächstens zu erwarten.

4. Französische Schulgrammatik für Gymnasien und Progymnasien, von Dr. **Heinrich Knebel.** Nebst einem Uebungsbuche zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von **Ernst Höchsten.** Zweite Auflage. Koblenz, bei Bädeker, 1836. (22 gGr.)

Es ist wohl natürlich, daß dem Verfasser sein eigenes Lehrbuch für den von ihm vorgeschlagenen Lehrgang am geeignetsten erscheint, und die rasche Verbreitung desselben muß in ihm die Meinung erzeugen, daß auch viele andere Lehrer es brauchbar gefunden haben. Doch ist dessen Einführung unbedingt nur solchen Schulen anzurathen, in welchen wenigstens die Elemente der lateinischen Sprache gelehrt werden, da es sich oft zur Vergleichung und Begründung auf diese Sprache bezieht. Auf jeden Fall wird der Lehrer wohl thun, sich das Buch genau anzusehen. Es stecken Studien darin.

5. Französische Grammatik für Gymnasien, Divisions- und Real-Schulen, von Dr. **P. J. Seloup.** Zweite Auflage. Trier, bei Gall, 1832. (1 Thlr.)

Diese Grammatik war eine der ersten, welche eine gründlichere und wissenschaftlichere Behandlung des Gegenstandes einzuführen versuchte. Kein Baum fällt auf einen Hieb; sie ist nach unserer Ansicht von andern übertroffen worden. Doch ist es noch immer ein ganz brauchbares Buch. Die Regeln sind häufig nur zu gedrängt, und verlangen einen Lehrer, der des Gegenstandes sehr mächtig ist. Das Allerschlimmste scheint uns aber die unpraktische und wenig übersichtliche Anordnung zu sein. Der angehängte Lesestoff fängt gleich zu hoch an, und die Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische sind zu dürftig.

6. Theoretisch-praktische französische Grammatik, von **J. J. Schneyder.** Rastatt, bei Birks (Frankfurt, bei Andreä), 1832. (16 gGr.)

Wissenschaftlich steht diese Grammatik weit hinter Seloup zurück, für manchen Lehrer aber wird sie weit faßlicher sein. Das Material ist mit ziemlicher Vollständigkeit dargelegt; in der Schärfe der Auffassung und Darstellung aber bleibt oft gar Vieles zu wünschen übrig Die angehängten deutschen und französischen Uebungs- und Lesestück sind zu dürftig.

7. Grammatik der französischen Sprache zum Gebrauch in Gymnasien und andern höheren Lehranstalten, von **Ehregott Dreßler.** Bauzen, bei Weller, 1836. (18 gGr.)

Ein Werk, das offenbar von redlichem Eifer und gründlichen Studien ausgegangen ist. Im Theoretischen und selbst in der Methode sind wir keineswegs überall mit dem Verfasser einverstanden. Dies hindert uns aber nicht, sein Buch allen denkenden Lehrern zu empfeh-

len: sie werden manches Neue darin finden, das wenigstens anregt, wenn es auch nicht als probehaltig erfunden werden sollte. Immerhin ist es eine unserer besseren Grammatiken. Die Aufgaben zum Uebersetzen (26 Seiten) und das sogenannte Lesebuch (24 Seiten, worunter noch 8 Seiten Gedichte), sind wieder viel zu spärlich.

8. Praktische französische Sprachlehre zum Schulgebrauch und Selbstunterricht bearbeitet von **C. D. Roquette.** Berlin, bei Oehmigke, 1833. (18 gGr.)

Es thut uns leid, daß unser Widerwillen gegen alle Mengerei uns hindert, dieses Buch unbedingt zu empfehlen. Hier kommen nämlich nach Art des seligen Meidinger *) und Consorten Formenlehre, Syntax, Lesestücke, Uebungsaufgaben zum Uebersetzen in's Französische, Alles bunt durch einander vor. Sonst aber zeichnet das Werk sich durch einfache, bestimmte und klare Darstellung vortheilhaft aus, und kann, einige Exuberanzen abgerechnet, als sehr verständig abgefaßt empfohlen werden.

Hiemit möge denn die Reihe der für die Schule zum Unterricht nach unserm Plane mehr oder minder empfehlenswerthen Grammatiken geschlossen werden. Zum Studium für den Lehrer müssen wir aber noch folgende Werke kürzlich anzeigen.

Von Seiten der wissenschaftlichen Behandlung sind sehr beachtenswerth:

9. Wissenschaftliche französische Sprachlehre, von **J. M. Minner.** Frankfurt a. M., bei F. Boselli, 1824. (21 gGr.)

10. Französische Grammatik für Gymnasien, von **Gustav Simon.** Elberfeld, bei Büschler, 1832. (16 gGr.)

Wir würden es uns nicht haben verzeihen können, wenn des erstgenannten Werkes in dieser Uebersicht gar keine Erwähnung geschehen wäre, das, von einem ausgezeichneten Sprachforscher verfaßt, unsers Wissens das erste war, welches der französischen Grammatik eine dem neuern Stande der Sprachwissenschaft entsprechendere Gestalt zu geben suchte. Das zweite geht auf eigentliche Systematisirung des grammatischen Stoffes aus, und wird darum sehr häufig für den Schüler un-

*) ehrenwerthen Andenkens, füge ich bei — nicht nur, weil er viel geleistet hat, weil die Schüler seine Grammatik mit Lust (sehr wichtig!) lasen, sondern auch weil er ein braver, deutscher Mann war. Ich bin zwei Jahre sein Hausgenosse gewesen. Merkwürdig, daß seine Grammatik, für die er anfangs keinen Verleger finden konnte, noch während der Lebzeiten des Verfassers mehr als dreißig Auflagen erlebte. Ich erzähle dieses zum Trost für angehende Schriftsteller. **A. D.**

faßlich; der Lehrer aber wird sich durch das Studium desselben sicherlich gefördert finden.

Von Seiten der Methode empfehlen wir:

11. Französisches Sprachbuch für Anfänger aus dem jüngern Alter, bearbeitet von **K. M. Zoller.** Stuttgart, bei Schweizerbart, 1834. (21 gGr.)

Das Werk eines denkenden und strebenden Schulmannes, dem man es nicht ansieht, daß der Verfasser, wie uns neulich versichert worden, bereits in hohen Jahren steht. Kann man auch nicht Alles, was er giebt, unbedingt annehmen, so wird man doch von ihm vielfältig lernen können, wie sprachliche Gegenstände lebendig und erregend zu behandeln seien. Eine vorzügliche didaktische Bildung erscheint hier in glücklicher Anwendung.

Als reichhaltige Repertorien sind zu empfehlen:

12. Vollständiges Lehrbuch der französischen Sprache für Studienanstalten und zum Privatgebrauche, von **Fr. Bettinger.** Zweibrücken, bei Ritter, 1831. (1 Thlr. 12 gGr.)
13. Grammaire nationale, publiée par **Bescherelle aîné, Bescherelle jeune** et **Litais de Gaux.** Paris, chez Bourgeois-Maze (Francfort, chez Schmerber), 1835 — 36. 1 — 5. (4 Thlr. 4 gGr.)
14. Cours théorique et pratique de langue française, par **F. L. Rammstein.** Vienne, chez Ch. Gérold, 1828 — 35. 4 tomes. (6 Thlr. 16 gGr.)

Das erste Werk ist zwar für den Unterricht nicht zu empfehlen, aber als eine mit vielem Fleiße zusammengetragene grammatische Stoffsammlung sehr schätzenswerth. Das zweite liefert die Materialien zur Entscheidung vieler grammatischen Fragen; aber das Räsonnement der Verfasser unterliegt häufig vielem Bedenken. Das dritte steht dem eben genannten zur Seite; doch darf man sich durch den hochmüthig absprechenden Ton des Verfassers von sorgfältiger Prüfung seiner Ansichten nicht abhalten lassen. Das zweite Werk insbesondere repräsentirt den Standpunkt, auf welchem die grammatische Forschung gegenwärtig in Frankreich steht.

2. Lesebücher.

Obgleich die meisten oben angeführten grammatischen Lehrbücher als Zugaben, Anhänge u. s. w. Stoff zum Lesen und zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische enthalten, so ist derselbe doch in den wenigsten für das Bedürfniß ausreichend, und es entsteht daher die Nothwendigkeit, noch einige Lese- und Uebungsbücher zu bezeichnen, deren Anlage sie geeignet macht, nach unserm Plane gebraucht zu wer-

den, um den grammatischen Unterricht der zweiten Stufe ergänzend und befestigend zu begleiten. Von Lesebüchern führen wir folgende drei an:

15. Neues französisches Lesebuch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen, von Dr. P. J. Beloup. Dritte Auflage. Durchgesehen und verbessert von P. J. Weckers. Mainz, bei Kupferberg, 1836. (16 gGr.)

16. Französisches Lesebuch in drei Cursus, von Dr. F. Ahn. Vierte Ausgabe. Aachen, Cremer'sche Buchhdlg., 1835. (12 gGr.)

17. Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen der Gymnasien und die Progymnasien, von Dr. H. Knebel. Koblenz, bei Bädeker, 1836. (6 gGr.)

Ein spezielles Urtheil über jedes dieser drei Bücher zu fällen, scheint um so weniger nöthig, da wir versichern können, daß sich alle drei für den von uns vorgeschlagenen Unterrichtsgang ganz vollkommen eignen. Der hauptsächlichste Unterschied zwischen ihnen liegt in der größern oder geringern Masse des aufgenommenen Stoffes, und in Folge davon in dem höhern oder niedrigern Preise.

3. Uebungsbücher.

18. Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von Ernst Höchsten.

Diese Uebungen sind an Knebel's Schulgrammatik angedruckt, und speziell auf dieselbe berechnet. Uebrigens entsprechen sie ganz den Anforderungen, welche wir oben für ein nach unserm Plane zu gebrauchendes Uebungsbuch aufgestellt haben.

19. Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von G. H. Stehr. Zweite Ausgabe von M. P. de Brey. Hamburg, bei Berendsohn, 1835. (16 gGr.)

Auch dieses Buch entspricht unsern eben erwähnten Anforderungen in sofern, als die Wörter nicht unter jeder Nummer oder Seite stehen, sondern in einem Anhange folgen. Die Sätze sind aber im ersten Theile des Buches oft platt. Das Vocabulaire gewährt nach unserer Ansicht zu viele Nachhülfe. Die zuletzt folgende Komödie und die Gallicismes würden wir gern entbehren.

20. Praktische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von Friedr. Herrmann und L. M. Beauvais. *) Berlin, Nauck'sche Buchhdlg., 1835. (20 gGr.)

*) Von demselben Verfasser ist so eben erschieben: Neues französisches Elementarbuch, enthaltend 1. eine systematische Sammlung solcher Wörter, die in der Sprache des Umgangs am meisten vorkommen; 2)

Die Wörter folgen hier am Ende eines jeden Kapitels. Das Werk ist mit Beziehung auf die Grammatiken von Herrmann, Francesón und Hirzel ausgearbeitet. Der Inhalt ist sehr wohl gewählt. Keine Plattheiten!

21. Praktische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische, von H. Barbieux. Wiesbaden, bei Ritter, 1832. (10 gGr.)

Dieses Buch schließt sich an die veraltete Grammatik von Sanguin an; die Aufgaben aber, nicht gerade für Anfänger, sondern für etwas geförderte Schüler berechnet, empfehlen sich durch gut gewählten Inhalt, stufenweises Fortschreiten und zweckmäßige Sparsamkeit der Unterstützung in den Anmerkungen. Bei den letztern haben wir es jedoch zu bedauern, daß sie unter jedem einzelnen Paragraphen stehen.

III. Praktischer Cursus.

1. Zur Lectüre.

Für Diejenigen, welche es vorziehen, ganze Werke eines Schriftstellers mit den Schülern zu lesen, bedarf es keines Rathes. Ihnen steht das ganze, weite Feld der Literatur zur Auswahl offen, und an zahlreichen Ausgaben der gelesensten Werke mit und ohne Anmerkungen, mit und ohne Wörterbücher fehlt es nicht.

Denen aber, welche lieber Chrestomathien oder Mustersammlungen ihren Schülern in die Hände geben, um sie praktisch mit dem historischen Verlauf der Literatur bekannt zu machen, und ihnen eine größere Mannigfaltigkeit von Darstellungsformen vorzuführen, empfehlen wir zuerst und unbedingt:

22. Handbuch der französischen Sprache und Literatur, von K. Ideler und H. Nolte. Erster und zweiter Band, enthaltend die Prosaiker und Dichter bis zur Revolution von 1789. Desselben Werkes dritter und vierter Band, enthaltend die Prosaiker und Dichter der neuern und neuesten Literatur, bearbeitet von Dr. K. Ideler. Berlin, Nauck'sche Buchhdlg. (Jeder Band 1 Thlr. 6 gGr.)

Doch ist nicht minder empfehlenswerth:

---

kleine Gespräche über allerhand Gegenstände; 3) eine Auswahl von Gallicismen und Sprichwörtern in alphabetischer Ordnung; 4) Erzählungen für Kinder; 5) der heilige Dreikönigstag. Französisches Schauspiel in einem Act. Berlin, bei Duncker und Humblot, 1838. (geb. 16 gGr.) K. D.

23. Handbuch der neuern französischen Sprache und Literatur, von **Karl Büchner** und **Fr. Herrmann**. Prosaischer Thl. Berlin, bei Duncker und Humblot, 1833. (1 Thlr. 8 gGr.)

Ein poetischer Theil dieser Sammlung ist uns noch nicht zugekommen (1835 erschienen); doch kann, als nach demselben Plane gearbeitet, dafür dienen:

24. Handbuch der neuern und neuesten französischen Literatur, von **Ferd. Wilh. Kaumann**. Erster Band. Chrestomathie aus französischen Dichtern des neunzehnten Jahrhunderts. Leipzig, bei Joh. Ambr. Barth, 1834. (1 Thlr. 6 gGr.)

Ein zweiter Band ist, unsers Wissens, von diesem Werke bis jetzt nicht erschienen.

Auch wird eine ähnliche Mustersammlung von Menzel gerühmt; doch ist uns dieselbe nicht aus eigener Ansicht bekannt.

Als minder gut, obgleich dennoch Manchem vielleicht zusagend, bezeichnen wir:

25. Musterstücke der französischen Sprache, in Prosa und in Versen, vorzüglich aus den neuesten Schriftstellern, gesammelt von **L. Roquette**. Lübeck, von Rohden'sche Buchhdlg., 1834. (18 gGr.)

Für diese Unterrichtsstufe zu dürftig, für eine tiefere aber dem Inhalte nach nicht geeignet.

26. Lectures françaises, morceaux choisis des meilleurs auteurs, par **M. E. Haag**. Leipzig, chez J. A. Barth, 1834. (1 Thlr. 12 gGr.)

Die Mehrzahl der Stücke in diesem Buche ist zu abgerissen: viele derselben füllen kaum eine halbe Seite. Und dann hat der Herausgeber, nach seinem eigenen Geständniß, cité plus d'un écrivain dont le style n'est peut-être pas irréprochable en tout point.

Wir dürfen diesen Abschnitt nicht beschließen, ohne eines eben erscheinenden ausgezeichneten Werkes zu gedenken, das keinem Lehrer unbekannt bleiben sollte, dem es um eine tiefergehende, allseitige Auffassung der französischen Literatur zu thun ist. Es führt den Titel:

27. Tableau anthologique de la littérature française contemporaine (1789 — 1837), en six livres, par le Docteur **Mager**. Tome premier. Berlin, chez Charles Heymann, 1837. (1 Thlr. 20 gGr.)

und bildet den vierten Band von des Verfassers geistvollem „Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französischen National-Literatur", zu welcher es einen Theil der Belege liefert. Wir stehen selbst erst auf der Schwelle der Kenntniß dieses ausgezeichneten Buches. Dem Lehrer können wir jeden Falls das ganze Werk nicht genug empfehlen, und sehen der Fortsetzung desselben mit Verlangen entgegen.

2. Zum Ueberſetzen in's Franzöſiſche.

Die meiſten der für die vorige Unterrichtsſtufe namhaft gemachten Uebungsbücher enthalten gegen das Ende hin mehr oder weniger Stücke, die für jene Stufe zu ſchwierig ſind, und alſo für die gegenwärtige benutzt werden können. Da es aber leicht möglich iſt, daß man dieſelben nicht zureichend findet, ſo machen wir es uns zur Pflicht, auf ein Werkchen aufmerkſam zu machen, welches man in dieſem Falle eintreten laſſen kann. Obgleich urſprünglich für die obern Klaſſen der Gymnaſien beſtimmt, ſcheint es uns dennoch nicht im geringſten ungeeignet, auch in ſolchen höhern Bürgerſchulen gebraucht zu werden, welche einen höhern Zweck verfolgen, als ihre Schüler für gewiſſe praktiſche Geſchäfte zur Nothdurft zuzuſtutzen. Daſſelbe führt den Titel:

28. Materialien zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in's Franzöſiſche für die obern Gymnaſialklaſſen von **Karl Meißner.** Erſtes Heft. Göttingen, bei Vandenhöck u. Ruprecht, 1836. (10 gGr.)

Ein ähnliches Buch, das wir dieſem an die Seite ſetzen möchten, kennen wir nicht.

3. Sonſtige Hülfsſchriften.

Für minder bemittelte Lehrer, die ſich theure Schriften über Synonymen, Gallicismen und Sprüchwörter nicht anzuſchaffen im Stande ſind, wollen wir folgende drei Schriften als genügend anzeichnen:

29. Dictionnaire complet des Synonymes de la langue française, suivi d'un Dictionnaire des Homonymes et des Paronymes, par **M. E. Haag.** Leipzig, chez J. A. Barth, 1835. (1 Thlr. 6 gGr.)

30. Dictionnaire des Gallicismes, Proverbes et Locutions familières de la langue française, par **Simon-Günzer.** Francfort s. M., chez Charles Friederich, 1830. (1 Thlr. 16 gGr.)

31. Alphabetiſche Sammlung deutſcher und franzöſiſcher Redensarten, zur Beförderung der Converſationsſprache, nebſt einem Verzeichniß der am häufigſten vorkommenden Synonymen der franzöſiſchen Sprache, von Dr. **J. van Haarsveldt.** Eſſen, bei G. D. Bädeker, 1837. (1 Thlr.)

So weit für jetzt! Wir zweifeln nicht, daß uns noch manche ſehr gute Schrift entgangen ſein wird; denn der Bereich dieſer Literatur iſt, wie oben geſagt, faſt unermeßlich. Wir müſſen uns alſo mit dem Bewußtſein tröſten, daß wir von dem, was uns bekannt war, nach Vermögen das Beſte anzugeben geſucht haben, und zwar das Beſte nach dem von uns vorgezeichneten Plane.

XV.

Der Unterricht in fremden Sprachen überhaupt.

Man hat die Frage aufgeworfen, ob und in wiefern die Kenntniß fremder Sprachen zur Bildung gehöre. Bildung ist ein weites Wort und es läßt sich viel darein fassen. Was Bildung objectiv und von einem ganzen Volke ausgesagt, ist: die Einheit der Cultur und der Civilisation, das kann uns hier gleichgültig sein; subjectiv hat dieses Wort bei uns einen doppelten Sinn. Einmal verstehen wir darunter das Innerliche der Sinnesart, die sich aus der Erkenntniß und dem Gefühle der eben herrschenden Weltanschauung harmonisch auf Empfindung und Charakter des Individuums ergießt; — dann aber setzen wir auch die Bildung der Wissenschaft, insbesondere der philosophischen Erkenntniß, entgegen, und meinen, wenn wir das Wort aussprechen, den in der Wirklichkeit angewandten Begriff, in sofern er nicht rein in seiner Abstraction, sondern in Einheit mit dem mannigfaltigen Inhalte alles Vorstellens ist. Wie man aber auch das Wort nehme, es bezeichnet in beiden Bedeutungen etwas Formelles: die Bildung kann gut sein und schlecht, es kommt auf den Inhalt an. Ob nun die Kenntniß fremder Sprachen zur Bildung gehöre, geht aus dem Begriffe der Bildung selbst nicht hervor, und hängt vielmehr davon ab, ob und in wieweit diese Kenntniß dem Einzelnen und so in weiterem Verlaufe der Gesammtheit neue oder fehlende Cultur- und Civilsationselemente zutragen kann. In Griechenland bedurfte man der fremden Sprachen nicht: da der Strom der die Welt und Menschheit durchziehenden Geistigkeit noch in ruhiger Einheit dahin floß (denn als Griechenland blühte, war Asien schon geistverlassen); da ein einziges Volk alle andern — Barbaren nennen durfte, da studirte man keine fremde Sprachen, wenn es nicht äußerlicher Zwecke wegen geschah, wie denn Themistokles bekanntlich das Persische erlernte. Die Römer aber lernten schon griechisch. Mit dem Untergange der römischen Welt und dem Anfange des germanischen Weltalters war es zunächst das Lateinische, welches

die allgemeine Sprache und die Sprache der Bildung war, und es ging erst dann als lebende Sprache unter, als durch Amalgamation des römischen und germanischen Elements eine neue Welt und Menschheit sich gebildet hatte. Indem aber die fröhliche Botschaft sich an Alle wandte, das Christenthum allen Menschen das Siegel der göttlichen Kindschaft aufdrückte, und somit die Vorstellung und Existenz eines auserwählten Volkes sein Ende erreichte, verwandelte sich die Vorsehung, bis dahin, um so zu sagen, jedesmal einen Erstgeborenen begünstigend und bevorzugend, in eine wahrhafte Mutter, die jedem Kinde ihre ganze Liebe gibt; — gerade so wie in der christlichen Zeit die Musik eine vielstimmige wurde, also verschlug sich auch die erhabene Monotonie der alten Welt zu einem System von Tönen, die, indem sie sich gegenseitig bedingen und ergänzen, eine Harmonie geben, reicher, voller und stärker, aber auch schwerer zu fassen, als die einfachen Töne der alten Musik und der alten Geschichte. Die neuere Musik und die neuere Geschichte machen größere Ansprüche an den, der sie verstehen will: er hat die Einheit in der Vielheit, die Identität in der Differenz zu begreifen. Konnte nun der Grieche als solcher ein ganzer Mensch sein — d. h. ein griechischer Mensch —, so findet sich dagegen das moderne Bewußtsein in seiner particulären, nationellen Abgeschlossenheit inkomplet; es will sich erweitern, ausdehnen, seine natürlichen Schranken vernichten, — freilich nur, um sich darauf wieder freiwillig zu begränzen; denn was existiren will, muß sich beschränken. Dies ist der tiefere Grund, der zum Erlernen fremder Sprachen treibt, alter und neuer; man lernt sie aus demselben Grunde, warum man heirathet: indem man seine Seele verliert, gewinnt man sie und erhält sich reicher zurück.

Sieht man ganz ab von demjenigen Theile jeder Nation, welcher durch die Sorge für das Bedürfniß des Tages an der denkenden Beschäftigung mit sich selbst verhindert und aller Bildung nur unter der Form religiös-sittlicher Belehrung theilhaftig wird, so bleiben zwei Stände zurück: die Gelehrten und die Gebildeten. Die Männer der Wissenschaft sind nun zunächst auf das Studium fremder Sprachen angewiesen, und weil die absoluten Interessen in ihre Hände gelegt sind, weil sie den menschlichen Geist weiter führen sollen, so bedürfen sie vor Allem, im geschichtlichen Zusammenhange mit vergangenen Culturepochen zu bleiben. Mit der Entstehung des dritten Standes in den neueuropäischen Ländern hängt aber eine andere Art von Bildung zusammen, eine Bildung, die mehr relativer Natur ist, wie ihr denn auch hauptsächlich die relativen Interessen übergeben sind. Für diese Bildung hat man die höheren Bürgerschulen geschaffen. Kommt nun diese Bildung zu dem Gefühle, daß jede Nationalität in der christlichen

Welt, wo alle Nationen zusammen die Menschheit ausmachen, ein Mangelhaftes ist, so lernt sie fremde und zwar neuere Sprachen.

Dieses tieferen Grundes ist sich der geistige Tiers-Etat freilich nicht immer bewußt; es pflegen andere Zwecke genannt zu werden; gewerbliche, commercielle, gesellschaftliche Antriebe, Rücksichten der Eitelkeit sind oft das Bestimmende. Im Grunde sind aber die Menschen besser als sie wissen und sagen; wenn sie bei Erlernung des Französischen, Englischen, Italiänischen ꝛc. nicht an die Vervollständigung ihres Bewußtseins denken, als welche die nächste Folge der Bekanntschaft mit einer fremden Anschauungs- und Sprechweise ist; — wenn sie übersehen, daß das Eindringen in den Organismus einer fremden Sprache gleichsam das geistige Geschick des Volkes deuten lehrt, indem es seine Seele, sein Herz, sein Gemüth erschließt; — wenn sie auch nur reisen, correspondiren, parliren wollen: meist täuscht man sich selbst; im Hintergrunde der Seele liegt, ob auch unklar, der Gedanke, daß, indem man sich eine fremde Sprache aneignet, auch eine fremde Bildung erworben wird. Die Franzosen sind bekanntlich, gezwungen durch den bewunderungswürdigen Ordnungsgeist ihrer Sprache, durch die feste Gesetzgebung ihrer Syntax, durch die genaue Bestimmung und scharfe Begränzung ihrer Wortbedeutungen, indem die französischen Wörter eben nichts wie todte, willkürliche Zeichen sind, die klarsten Sprecher und Schreiber, wie denn was nicht klar, auch nicht französisch ist; — keine Sprache ist geeigneter für die Darstellung aller endlichen Verhältnisse der natürlichen und gesellschaftlichen Sphäre; die Franzosen sind vermöge ihrer Sprache, welche genauer als irgend eine andere nach der Patrone der endlichen Kategorien geschnitten ist, der großen Mehrzahl nach das, was sie des esprits nets nennen, und — das will der Deutsche mit Recht erwerben. Wenn sich die deutsche Sprache zu ihrer großen Ehre fast gar nicht zu Zweideutigkeiten einer gewissen Art hergibt, so sträubt sich die französische dagegen mit Händen und Füßen gegen den Ausdruck jedes Unsinns. *) Weiter sind

*) Nicht einmal einen schlechten Stil läßt sie aufkommen, sie zwingt fast gut zu schreiben. Herzzerreißend sind die Klagen französischer Journalisten, wenn sie deutsche Aktenstücke übersetzen müssen. Sie haben nicht Unrecht. Ich wurde heute von dem eben hier anwesenden italiänischen Physiker, Herrn Matteucci ersucht, ihm einen Aufsatz aus Poggendorf's Annalen zu übersetzen. Es war ein Bericht über die Entdeckungen des Herrn Matteucci. Da waren aber so viele Afterformen, daß weder das Französische noch das Italiänische ausreichte und ich einigemal meine Zuflucht zu lateinischen Nebensätzen nehmen mußte. Der italiänische Professor konnte nicht begreifen, wie es nur Leute geben könne, die geduldig genug sind, dergleichen zu lesen.

die Franzoſen, um bei ihnen zu bleiben, gute Sprecher, nicht eben geborene, aber gebildete Redner. Ich denke hier nicht an den rhetoriſchen Charakter der franzöſiſchen Sprache, auch nicht an die Boſſuet, Mirabeau, Foy, Conſtant u. ſ. w. Ich denke bloß an das Volk überhaupt; die niederen Stände ſelbſt wiſſen ſich mit einer bewunderungswürdigen Klarheit, Angemeſſenheit und Promptitüde auszudrücken, wovon die Gazette des tribunaux tägliche Beiſpiele gibt. Auch dies will ſich der Deutſche aneignen, und wieder mit Recht, weil es weſentlich zur Bildung gehört. Denn das Erſte, was an einem gebildeten Menſchen auffällt, iſt dies, daß er gut und leicht ſpricht. Nur aber täuſchen ſich ſo Viele, die ihren Kindern eine franzöſiſche Bonne, einen italiäniſchen Muſiklehrer und einen engliſchen Reitknecht halten, indem ſie meinen, durch Sprechen lerne man ſprechen. Das iſt ein Irrthum: ſo lernt man nur adliges Bonnenfranzöſiſch oder Jockeyenengliſch, worin kein Sinn und Verſtand; zur fremden Sprache gehört die fremde Bildung, und zunächſt die einheimiſche. Archimedes verſprach das Weltall aus den Angeln zu heben, nur hat er ſich vorher einen feſten Punkt aus; die Bildung aber gehört vor Allem dazu, wo ein guter Sprecher entſtehen ſoll: dem Geiſte müſſen die mannichfaltigen Geſichtspunkte einer Sache gegenwärtig ſein; er muß einen Reichthum von Kategorien beſitzen, unter denen ein Gegenſtand zu betrachten iſt; der Geiſt muß eine gewiſſe Elaſticität, Anſtelligkeit, savoir-faire, vor Allem aber eine producirende Kraft, einen Gedankenquell, Herz und Gemüth haben, und das gibt ein ganzes Haus ausländiſcher Domeſtiken nicht. Im Gegentheil: ſie rotten es aus.

Hiermit wäre eine Weiſe, ſich eine fremde Sprache anzueignen, von vorn herein abgewieſen. Kinder ſollten wenigſtens bis zum achten Jahre nur ihre Mutterſprache hören. Es gehören unverwüſtliche Genies dazu, wie die beiden Humboldt, um die Kur auszuhalten, als kleine Kinder neben der Mutterſprache einige fremde Sprachen zu lernen; für gewöhnliche Köpfe iſt es ein Mord, ein Verbrechen am Geiſt und an der Seele, es heißt eine moraliſche Auszehrung inoculiren. *) Seht die meiſten Ruſſen von Stande an! Auch iſt glücklicherweiſe dieſe Unſitte in Deutſchland wenig beliebt, und die Schule hat gar keine Rückſicht auf ſie zu nehmen.

Es iſt in den letzten Jahren erſt gedruckt worden, die höhere Bürgerſchule könne eine weniger geiſtbildende Methode befolgen, als das Gymnaſium. Gegen dieſen Wahn hochmüthiger Gymnaſiallehrer und

*) Von der Verwirrung des Bewußtſeins gar nicht zu reden. So hörte ich vor einigen Tagen das Kind eines hier lebenden Bologneſen ſagen: J'ai l'ame dechirato.

geistloser Realisten und Utilitarier kann man nicht stark genug protestiren. Die Bürger-, ja die Volksschulen sind so gut wie die Gymnasien Bildungsanstalten; wie qualitativ und quantitativ nun aber auch die Bildung, welche das Gymnasium erzielt, von der, welche Bürger- und Volksschule erzeugt, verschieden sein mag: die Intelligenz der Schüler ist in allen diesen Schulen dieselbe; es gibt keine Paria und soll keine geben. Nur die Objecte, an denen die Bildung erworben werden soll, sind in den verschiedenen Schulen verschieden; hier haben alte Sprachen, Geschichte und Litteratur, dort Mathematik und Naturkunde das Uebergewicht; nur in so fern kann von einem Unterschiede der Methoden die Rede sein, als ein höherer oder geringerer Grad bereits entwickelter Bildung eine mehr elementarische oder mehr wissenschaftliche Methode bedingt. Gibt man mehr zu, so sinken die höheren Bürger- und Volksschulen zu Abrichtungsanstalten herab. Ich setze demnach fest, daß eine genügende Elementarschul-Bildung vorausgesetzt, die unteren Klassen der höheren Bürgerschulen den unteren Klassen der Gymnasien, die mittleren den mittleren, die höheren den höheren vollkommen in methodologischer Rücksicht entsprechen. Das Gymnasium hat sechs Klassen, die Bürgerschule sollte sechs haben; das Gymnasium hat drei Stufen, ich nehme sie für die Bürgerschule an, jedoch mit dieser Modification, daß, weil im Gymnasium extensiv mehr zu lernen ist, sich die Altersstufen in beiden Anstalten nicht ganz entsprechen. In den Gymnasien möchte man in Sexta und Quinta 8- bis 9jährige, in Unter- und Ober-Quarta, Unter- und Ober-Tertia 10- bis 14jährige, in Unter- und Ober-Secunda und Prima 15- bis 18jährige Zöglinge finden, während in den Bürgerschulen Sexta und Quinta 10- bis 11jährige, Quarta und Tertia 12- und 13jährige, Secunda und Prima 14- bis 17jährige Schüler enthalten möchten. *)

Es fragt sich zunächst, was der Schüler wissen und können muß, um in Gymnasium und Bürgerschule aufgenommen werden und die Erlernung fremder Sprachen anfangen zu können. Oder bestimmter, da ich hier nicht über den Gesammtunterricht, sondern nur über den Unterricht in fremden Sprachen mein Gutachten abzugeben habe, in wiefern muß er mit seiner Muttersprache, als welche die Vermittlerin mit jeder fremden ist, bekannt sein, um eine fremde lernen zu können?

Die Elementarschule, durch ihren Namen schon auf die elementarische Methode hingewiesen, wird, wo sie gut ist, eine Ober-Klasse

*) Die Berliner Stadtschulen haben das Gute, daß mit einer jeden eine Elementarschule von zwei Klassen verbunden ist; diese sollten aber nicht Sexta und Quinta heißen, damit das Bedürfniß nach einer wahrhaften Prima und Secunda auf diese Weise nicht verdeckt werde.

haben, in welcher eigentlicher Muttersprachunterricht gegeben wird. Diesen Unterricht würde ich nun einerseits nach den von Diesterweg dargestellten Grundsätzen geben, diese Grundsätze aber andererseits dahin modificiren, daß die dem Kinde in lebendigen Beispielen vorzuführenden Spracherscheinungen, aus welchen die Gesetze der Sprache demnächst durch Analyse und Abstraction gefunden werden sollen, nicht Sätze, sondern Aufsätze sein und diese Aufsätze auswendig gelernt werden müßten. Die neuere Methode hat nämlich eingesehen, daß die Beschäftigung mit Wörtern und Wortformen, da beide nur im Satze ihre verständliche Bedeutung haben, unfruchtbar und zweckwidrig ist; jetzt wäre es aber an der Zeit, auch zu begreifen, daß eine Beschäftigung mit abgerissenen Sätzen, in einer Sprache, die man von Hause aus versteht, noch nicht das Rechte ist, der Satz erst im Aufsatze lebendig, Organ eines gedachten Ganzen wird. Man nehme ein gut geschriebenes Buch zur Hand, oder noch besser, eine Sammlung guter Aufsätze, und lasse täglich ein Pensum auswendig lernen, so daß nach einem Jahre zehn bis zwölf Druckbogen dem Gedächtniß unauslöschlich eingeprägt sind. Wie spaßhaft nun auch solches Auswendiglernen Vielen erscheinen mag und allen denen erscheinen muß, die nicht wissen, daß die Intelligenz in den Kinder- und Knabenjahren sich vorzugsweise als Gedächtniß äußert, und das Gedächtniß, wie schon das Wort besagt, unmittelbar mit dem Denken zusammenhängt: der erste Zweck des Muttersprachunterrichts, daß man sich nämlich der Wörter, so wie der Wort- und Satzformen richtig und geläufig bediene; dieser Zweck wird auf diesem Wege vollkommen erreicht. Das Kind eines Professors spricht richtiger, als das Kind eines Bauern, weil beide gleich genau das nachsprechen, was sie hören. Machet ein gut geschriebenes Buch zum völligen Eigenthume eures Schülers, und er spricht gerade so gut wie der Autor schreibt. Bekanntlich haben viele Schriftsteller und besonders Schriftstellerinnen, deren Darstellungen musterhaft sind, nie eine Grammatik angesehen.

Hiermit wäre aber erst Eine Absicht des Muttersprachunterrichts erreicht. Der Schüler soll auch die vorhandenen Wort- und Satzformen begreifen; er soll ferner, was eigentlich aus dem vorigen folgt, durch den Sprachunterricht zum Denken überhaupt angeleitet werden. Endlich soll er, vorausgesetzt, daß er Gedanken hat, auch diese seine Gedanken in angemessener Form mündlich und schriftlich darstellen lernen.

Der nächste Vortheil, den es hat, wenn man dem Muttersprachunterricht eine Sammlung klassisch geschriebener und inhaltvoller Aufsätze zu Grunde legt, ist der, daß die Schüler sich nicht mit leerem Stroh, wie „Anna weint, Fritz lacht, Lieschen strickt, Peter lernt, das Schaf

bloßt" abzumühen haben. *) Es ist aber leicht einzusehen, daß die ganze Grammatik, und zwar in jeder beliebigen Ordnung, in jedem beliebigen Buche zu finden ist. Möge der Lehrer, wenn der erste Aufsatz des Lesebuches auswendig gelernt ist, damit anfangen, nur Subject und Prädicat, Substantiva und Verba nebst Adjectiven suchen zu lassen und die Natur des einfachen Satzes wie den Gegensatz von Sein und Thätigkeit zum Bewußtsein bringen; — möge ihm das zweite, dritte, vierte Stück Gelegenheit gegeben, die Beziehungen der Modus, der Tempora u. s. w. und der Formen für diese Beziehungen aufsuchen zu lassen; — möge er so mit jeder neu auswendig gelernten Seite den Blick der Schüler auf eine neue grammatische Kategorie lenken — überall wird ein Buch Beispiele liefern. Daß sich an diese vier grammatischen Uebungen noch logische (Definitionen, Wortbedeutungen, Synonymen, Unterhaltung über das Gelesene u. s. w.) und stilistische knüpfen lassen, versteht sich von selbst. **) Der Lehrer aber, der von sich bekennen müßte, daß er einem solchen Unterrichte nicht gewachsen, sollte billigerweise gar nicht Lehrer sein.

Die Abschweifung über den Muttersprachunterricht hatte zum Zweck, das Maaß von Kenntniß und Fertigkeit in der Muttersprache anzugeben, welches der Schüler erworben haben muß, wenn er fremde Sprachen mit Nutzen lernen will.

Es leuchtet nun fast unmittelbar ein, daß die Methode des Unterrichts in fremden Sprachen nicht die der Muttersprache sein kann. Ein deutsches Buch, falls anders der Inhalt dem kindlichen Bewußtsein zugänglich, versteht das deutsche Kind; den Telemach aber, oder den Nepos, oder den Aesop versteht es nicht. Da sind ihm 1) die Vocabeln unbekannt; 2) die Wortformen (Declination, Conjugation u. s. w.); 3) die syntaktischen Gesetze und die Wort- und Satzfolge; 4) die Idiotismen; — von der Aussprache gar nicht zu reden. Dem Schüler gleich ein Buch in die Hand zu geben, ihm vorzuübersetzen:

---

*) Wenn man beim Anfangsunterricht in einer fremden Sprache dennoch solche Sätze nicht ganz vermeiden kann, so hat das in dem Umstande seine Entschuldigung, daß es sich um eine fremde Sprache handelt.

**) Sollte diese Andeutung nicht vermögend sein, einen deutschen Pädagogen zur Ausarbeitung eines solchen Elementar- und Lesebuchs zu reizen? Ich selber habe seit einigen Jahren immer ein solches Buch schreiben wollen, habe aber die nöthige Zeit noch nicht finden können. Sollte ich aber auch später meinen Plan ausführen, so will es mich bedünken, als dürfe eine solche Eventualität Niemanden abhalten. Es kann gar nicht zu viele Schulbücher geben; wenn ein Schulbuchautor nur einigermaßen tüchtig ist, so nützt er immer.

Λέων προςβαλὼν ταύροις δυσὶν, ἐπειρᾶτο τούτους
Löwe zugeworfen habend Stieren zweien, verſuchte dieſe
καταδουπῆσασθαι·
niedergeſpeiſt zu haben;

oder:

Le Fils ne peut rien faire de lui même, à moins
Der Sohn nicht kann etwas machen von ihm ſelbſt, zu weniger
qu'il ne le voie faire au Père. — Maintenant je
daß er nicht es ſehe machen zu der Vater. — Handhaltend ich
n' ai point de mari;
nicht habe Punkt von Ehemann;

und von ihm Alles auf einmal zu verlangen, das iſt ein halsbrechendes Unternehmen, welches man nur bei entſchiedenen Genies oder bei entſchiedenen Dummköpfen riskiren darf.

Ich komme unten auf das Unpaſſende, Unpädagogiſche und Unmethodiſche der Hamilton'ſchen Methode zurück; hier habe ich ebenfalls vorläufig zu bemerken, daß der Anfangsunterricht eben ſo wenig nach der ſogenannten grammatiſchen Methode gegeben werden, dieſe Methode, dann aber mit einer ganz andern wiſſenſchaftlichen Schärfe als hergebracht, erſt da eintreten darf, wo der Schüler bereits mit den hauptſächlichſten ſprachlichen Thatſachen hinlänglich vertraut iſt. Da ſind wir aber in einem Widerſpruche, und mancher Lehrer mag uns, unwillig den Kopf ſchüttelnd, erwiedern: **Aut-aut! Tertium non datur.** Der Sprachunterricht kann nur analytiſch oder ſynthetiſch, praktiſch oder grammatiſch ſein.

Das Folgende wird zeigen, daß es eine elementariſche Methode gibt, die zu gleicher Zeit analytiſch und ſynthetiſch, praktiſch und grammatiſch iſt. Dieſe Methode trägt die bis jetzt mehr oder minder gäng und gäben Lehrarten in einer höheren Einheit als aufgehobene Momente in ſich; indem ſie die einſeitigen Principien, worauf die bisherigen Methoden beruhen, ſo vernichtet als erhält, hierdurch aber auf das rechte Maaß zurückführt, erhebt ſie dieſelben zur Wahrheit und Vernunft.

Würde mich nun Jemand ſchon hier fragen, auf welchem Princip meiner Anſicht nach die Methode des Unterrichts in fremden Sprachen ruhen müſſe, ſo könnte ich hierauf nur die unbeſtimmte Antwort geben: Auf vielen Principien. Es iſt bekannt, daß nicht nur die Didaktik, ſondern alle Wiſſenſchaften in verſchiedene Principien und Behandlungsarten auseinander gegangen ſind: wir haben Allo- und Homöopathen, hiſtoriſche und rationelle Juriſten u. ſ. w.; es ſollte aber eben ſo bekannt ſein, daß ein einfaches Princip immer eine Einſeitigkeit iſt, eine Wahrheit, der mit gleichem Rechte eine ganz entgegenge-

ſetzte Wahrheit entgegentritt. So rufen die Einen: „Praxis! Uebung! Hat man erſt eine Sprache praktiſch gelernt, ſo findet ſich die Theorie leicht hinzu.“ Dagegen die Andern: „Theorie! Grammatik! Die Praxis iſt nur Folge und Corollarium der Theorie.“ Beide Parteien haben Recht und darum beide Unrecht. Hätten ſie ein Bewußtſein über das, was das Princip an ihm ſelber iſt, ſo wüßten ſie, daß ein hervorzubringender Inhalt, falls er nicht ein durch und durch Poſitives iſt, wie die Heraldik, entwickelt, auseinandergelegt (explicirt) werden, und daß er Stufen der Entwicklung haben muß. wie z. B. die Pflanze die Stadien des Embryo, der Blatt-, Knospen-, Blüthen- und Fruchtentwicklung durchzumachen hat. Nun könnte es ſich leicht treffen, daß eine Stufe des Inhalts ſich einem Princip bequemte, eine höhere Stufe aber aus einem andern Princip hervorzugehen hätte, wie z. B. das Licht zur Blatt- und Blüthenbildung weſentlich beiträgt, während es das Leben des Embryo zerſtören würde. Von einer Mengung und Miſchung der Principien aber, von einem Compromiß zwiſchen den ſtreitenden Gegenſätzen, einem gutmüthigen Vergleiche, wo jedes dem andern etwas abdingt und ſeinerſeits denn auch Conceſſionen macht, kann natürlich hier keine Rede ſein: dieſe Manier iſt der Gedankenloſigkeit des Juſte-Milieu und den Männern des Ekklekticismus zu überlaſſen.

Wollen wir aber das Princip oder die Principien des Sprachunterrichts auffinden, ſo werden wir die Sprache ſelbſt in ihrem Grund und Weſen, d. h. in ihrem Begriff unterſuchen und ihrer eigenſten Entwicklung nachgehen müſſen. Dieſe Unterſuchung iſt der Hauptſache nach bereits geſchehen; indem wir aber die Reſultate der Becker'ſchen, Humboldt'ſchen und Andrer Forſchungen zu unſerm Stütz- und Ausgangspunkte machen, nur Weniges von unſerm Eigenen hinzuthuend, findet es ſich, daß wir zugleich im Beſitze der methodiſchen Principien ſind; denn die Methode eines Gegenſtandes iſt der Weg, den der Gegenſtand an ihm ſelber befolgt; ſie iſt die Entwicklung des Begriffs der Sache, ihre Art und Weiſe, oder vielmehr ihre Subſtantialität: ordo et connexio rei.

Da ich wohl darauf rechnen darf, daß die Leſer dieſes Artikels mit den Ergebniſſen der neueren Sprachforſchung bekannt ſind, ſo kann ich hier durchaus kurz ſein. Die Sprache iſt der erſtgeborne Sohn des Geiſtes, der ſich äußernde, ſich manifeſtirende Geiſt, und darum legt ſie auch Zeugniß vom Geiſte ab. Wie aber der menſchliche Geiſt ſelbſt, um zu erſcheinen, des Leibes *) bedarf, wie der Menſch eine

*) Persona, Larve, oder das Angeſicht, πρόσωπον, wodurch ſich ein Inneres anſchaulich macht, personat, προσώπεται.

Einheit von Geist und Körper ist, so ist auch die Sprache die Einheit von Vorstellung und Laut; sie hat eine logische und eine phonetische Seite, nur daß diese beiden Seiten in einer historisch gegebenen und darum unbegreiflichen Einheit sind. „Das Geheimniß der Wurzeln lassen wir unangetastet", sagt Bopp.

Die Sprachwissenschaft erschöpft sich in Lexikon, Synonymikon und Grammatik. Letztere hat drei Theile, einen logischen, physikalischen und syntaktischen.

Die Logik der Sprache ist der allgemeine, abstracte Theil der Grammatik. Weil der Geist an sich Vernunft ist, so durchwirkt er unbewußt die Sprache mit den Kategorien. Ich sage, unbewußt; denn der sprachbildende Geist weiß, indem er den Kategorien unterthan ist, eben so wenig von ihnen, als das Auge von den optischen Gesetzen weiß, obgleich es nach ihnen und durch sie sieht. Nicht im Begriffe wurzelt die Sprache, ihr Boden ist die Vorstellung, ein Geistiges, das mit Sinnlichem vermischt, gleichsam eine Metapher ist. Eben so wenig aber treibt Empfindung und Gefühl die Sprache hervor; nur die Interjection gehört dieser Stufe des Geistes an; die Sprache kann das Gefühl nur als Vorstellung äußern, und es ist eine bekannte Klage, daß man für sein Gefühl keine Worte finden könne. Wenn aber die Vernunft erst im Denken als Vernunft gesetzt ist, so folgt daraus nicht, daß dieselbe nicht auch schon in den früheren Stufen der Entwicklung des Geistes an sich vorhanden und wirksam ist. Dasselbe begegnet uns in der Sprache, die bei jedem Volke erst spät, und bei manchem nie dahin gelangt, den reinen Gedanken aussprechen zu können. Deshalb ist aber jede Sprache, wenn auch nirgends reine Logik, doch nie ohne Logik, nur daß das Nervengeflecht der Kategorien nicht bloß daliegt, sondern vielmehr dem vielschichtigen Gewebe, das den Geist erfüllt, als Einschlag dient. Dazu kommt, daß jedes Volk seine eigne Weise hat, sich die Dinge *) und ihre Beziehungen **) vorzu-

*) Das Kind, von dem gothischen keinan (γένειν?), ist das Gekeimte, während infans das Unmündige heißt; Schlange ist das Schlingende; serpens das Kriechende; Himmel (mit Hemd und vielleicht mit Leichnam verwandt) ist wie auch coelum (von celare) das Deckende, während firmamentum eine andre Vorstellung gibt. Ἄνθρωπος, Mensch, ist der Aufgerichtete In den Töchtersprachen haben die Wörter natürlich nur eine conventionelle Bedeutung, der größte Mangel solcher Sprachen.

**) Beispiel der Accus. c. Infin.; die absoluten Ablativen, Genitiven (im Griechischen und Deutschen); die absolute Participialconstruction im Französischen u. s. w.

stellen, gewissermaßen seine eigne Logik (Idiotismus *)), wovon eine weitere Modification der allgemeinen logischen Gesetze die Folge ist. Diese Umstände rechtfertigen die Existenz desjenigen Theiles der Grammatik, den wir den logischen genannt. Er ist die allgemeine Sprachlehre. Wie nun die subjektive Logik von Begriff, Urtheil und Schluß spricht, so hat auch die Logik der Sprache von ihnen zu sprechen. Jede einigermaßen gebildete **) Sprache unterscheidet das Substantiv und Verb, die Vorstellung der Substanzen und der Attribute; jede Sprache hat eine Form für das Urtheil, den Satz, und bezeichnet die Beziehungen der Vorstellungen aufeinander und auf den Sprechenden in einer oder der andern Weise. Ob eine besondere Sprache Casussuffixe hat, oder zur Construction und zu Präpositionen ihre Zuflucht nehmen muß: sie bezeichnet die objectiven und adverbialen Beziehungen auf irgend eine Art; jeder Casus aber, jede Präposition ist ein epigrammatischer Ausdruck für eine Kategorie. So auch hat jede gebildete Sprache Mittel, um den Schluß, die Beziehungen zwischen den Urtheilen, Sätzen, auszudrücken, ob sie nun die Sätze declinire (z. B. im Acc. c. Inf., Abl. absol.), oder Conjunctionen anwende. Ueberhaupt gibt es keine Kategorie der Logik, die nicht durch eine grammatische Form dargestellt wäre. Nicht jede Sprache aber hat alle logischen Kategorien in gleicher Vollständigkeit, noch schauen die verschiedenen Sprachen dieselben Beziehungen der Vorstellungen unter denselben Kategorien an; so erschöpft z. B. wohl keine Sprache durch ihre gewöhnliche Ausdrucksweise den philosophischen Begriff der Causalität. Wer aber alle Sprachen wüßte und vergleichen könnte, der hätte wahrscheinlich die vollkommene Logik als ein Object der Anschauung.

Der zweite Theil der Grammatik kann Physik der Sprache genannt werden; in ihm haben wir es mit dem von dem Geiste mittelst seiner Leiblichkeit hervorgebrachten Laute zu thun. Da bietet sich nun zunächst das dar, was man Elementarlehre nennen könnte, nämlich der Laut selbst nach Qualität, Quantität (Ton, Accent) und Maaß. Hierauf folgt die Lehre von der Wortbildung (Etymologie). Da versteht es sich nun fast von selber, daß nur die Ursprachen sich einer wahrhaften Wortbildung erfreuen. In den abgeleiteten Mischsprachen stoßen wir auf große Mängel. Zuerst sind die Wurzeln der Stämme ursprünglich fremd und nur formirt: mansio, maison — infans, en-

*) A force de, à moins de u. s. w. Man sehe die meisten Sprichwörter, z. B. Avoir la tête près du bonnet, kurz angebunden sein.

**) Denn das Chinesische z. B. bezeichnet die grammatische Kategorie der Wörter nicht; nur der Zusammenhang zeigt an, ob ein Wort Substantiv oder Verb ist u. s. w. Humboldt. Lettre à M. A. Rémusat.

ant — natura, nature, und dies hat zur Folge, daß diejenigen, welche eine Mischsprache sprechen, nie zum innigen Verständnisse ihrer Sprache gelangen, indem die Wörter eben nur willkürliche Zeichen sind. Für die romanischen Nationen ist jedes Wort der Sprache das, was für den Deutschen die Nomina propria Berlin, Schiller, Moses sind. Welcher Franzose denkt bei nature an nature? In welcher Ursprache könnte ein rein willkürlich geschmiedeter Complex von Lauten, wie z. B. das modische rococo, zu einem Worte werden? — Zweitens aber folgt die Wortbildung in den Mischsprachen bald einheimischen, bald fremden Gesetzen (père, compère, paternel, paternité). Endlich haben sich in den Mischsprachen meist die Bedeutungen der Stammwörter ganz verloren: mansio (Standquartier des Soldaten), maison; senior, seigneur; major, maire, majeur, major; villa, ville u. s. w. — — Den Beschluß der Physik der Sprache macht die Formenlehre (Flexion): Conjugation, Declination, Gradation.

Die Syntax ist der eigentliche Geist der Sprache, so zu sagen die Sprache selbst, die Einheit des logischen und physikalischen Elements, wozu noch der Volksverstand, der Idiotismus hinzutritt. In der Syntax wird gezeigt, in welcher bestimmten Weise eine bestimmte Sprache die Kategorien ausdrückt; hier wird der ganze Reichthum von Wörtern und Wortformen in Thätigkeit gesetzt; hier empfängt das Starre, Todtscheinende Leben. Sie hat wieder drei Theile, von denen der erste die Syntax des Satzes ist. Wir betrachten zunächst den nackten Satz, der aus Subject und Prädicat besteht und bei Becker das prädicative Satzverhältniß heißt. Dann gehen wir zu den Complementen des nackten Satzes über, zum Attribut, Object und Adverb. Weiter treten die Conjunctionen der Beiordnung auf, welche einfache Sätze aneinanderreihen, wie wenn gesagt wird: Meine Mutter ist todt, aber mein Vater lebt; worauf endlich im dritten Abschnitte dieses ersten Theiles die Contraction der einfachen Sätze gezeigt wird, z. B. Meine Brüder und meine Schwestern sind todt.

Haben die Glieder des einfachen Satzes, das Prädicat ausgenommen, noch einen Rest verbalen Lebens in sich, so ist hieran die Möglichkeit gegeben, das zu bilden, was man Satzgefüge, d. h. die Verbindung von Haupt- und Nebensätzen nennt. Der Satz entspricht dem Urtheile, das Satzgefüge dem Schlusse. Die Nebensätze aber sind entweder Adjectiv- (attributive), oder Substantiv- (Subjects- und Objects-), oder Adverbial-Nebensätze.

Die Blüthe der Syntax ist nun die Rückkehr des Nebensatzes zur gediegenen Einfachheit des Satzverhältnisses, und diese wird in dem

dritten Theile der Syntax, in der Lehre von der Satzverkürzung betrachtet. Man sieht leicht, daß es nur das Verb ist, welches die Kraft hat, zugleich Satzverhältniß und Nebensatz zu sein. Es sind die verbalen Uebergangsformen, die Participialien: das attributive und adverbiale Particip, der Infinitiv, die Gerundia, Supina u. s. w., welche hier in Betracht kommen.

Ist nun dieses die Methode der wissenschaftlichen Grammatik, und sie wird es der Hauptsache nach wohl sein, so dürfte es sich fast von selbst verstehen, daß sie nicht zugleich die Methode des ersten Unterrichts in einer fremden Sprache sein kann. Das Wort Methode nämlich, welches ich oben objectiv als den Weg, den der Gegenstand an ihm selbst befolgt, und als unser Nachgehen (μέθ — οδος) betrachtete, hat auch noch eine subjective Bedeutung. Im Munde des Pädagogen ist Methode der Weg, den das lernende Subject nimmt, um sich irgend ein Wissen anzueignen. Nun weiß aber Jeder, oder sollte es doch wissen, daß es verschiedene Stufen des Kennens und Wissens gibt, die nicht mit einander verwechselt sein wollen, und daß allem durch Reflexion vermittelten Wissen das unmittelbare Wissen durch Erfahrung, Anschauung u. s. w. vorangehen muß. Mit der Grammatik verhält es sich gerade wie mit andern Disciplinen: Handelsrecht, Pastoraltheologie, Theorie der Musik. Gesetzt, Ihr schicktet einen Predigerssohn aus irgend einem entlegenen Dorfe auf die Universität, und er käme in eine Vorlesung über Handelsrecht. Er würde von Wechseln, Tratten, Prouessen, Nach-Sicht, Respittagen u. s. w. hören, und nichts begreifen, weil ihm die anschauliche Kenntniß aller Handelsverhältnisse abgeht. Neben ihm sitzt aber der Sohn eines Banquiers und versteht Alles und freut sich, daß seine zerstreuten Anschauungen auf Einheit zurückgeführt werden und ihm zur Kenntniß auch die Erkenntniß kommt. Nun aber laßt uns beide Jünglinge in eine Vorlesung über Pastoraltheologie begleiten, und der Predigerssohn versteht Alles, weil er in den Verhältnissen aufgewachsen ist, deren Theorie hier vorgetragen wird. Oder es will sich Jemand zum Componisten ausbilden, was, beiläufig gesagt, auf dem Gebiete der Sprache ein Jeder will, da Keiner sich damit begnügen mag, bloß Andrer Worte nachzusprechen. Wollten wir nun den zukünftigen Componisten nach der Weise unsrer Schulen unterrichten, so müßte er mit dem Generalbaß beginnen, als welcher die Grammatik der Musik ist. Was aber der Lernende auch von Quinten und Dominanten, von Septimenaccorden und Auflösung der Dissonanzen, von Uebergängen und vom Contrapunkt hören möchte: es wären nur leere Worte und in den Wind gesprochen. Sehr richtig fängt darum der musikalische Unterricht mit der praktischen Erlernung einiger Instrumente an: erst nachdem man die Musik kennt, ist man

befähigt, sie zu erkennen. Um Grammatik, d. h. Sprachwissenschaft zu studiren, muß man zuvor die Sprache wissen. *)

Gleichnisse aber, wenn sie auch überreden, haben keine beweisende Kraft, und Mancher möchte einwenden, daß doch bis jetzt unvorbereitete Knaben im Stande gewesen wären, Grammatik und durch die Grammatik fremde Sprachen zu lernen. Hierauf könnte ich kurz erwiedern, daß das Letztere meist eine Täuschung ist: die Sprache wurde von den Sextanern, Quintanern und Quartanern nicht an der Grammatik, sondern an der die Grammatik begleitenden Praxis gelernt; was aber die Grammatik betrifft, so dürften auch hier mancherlei Zweifel erlaubt sein, da Auswendiglernen und Lernen zweierlei sind. Ich komme unten darauf zurück. Um aber jedem Einwande zu begegnen, wollen wir auf den Grund der Sache zurückgehen und fragen: wie wird überhaupt gelernt?

Die Antwort giebt die Philosophie des subjectiven Geistes, die Psychologie. In allem Erkennen ist die Form der erkannten Wahrheit eine dreifache: Anschauung, Vorstellung oder Begriff. In der nothwendigen Stufenfolge des theoretischen Geistes geht die Anschauung der Vorstellung, die Vorstellung dem Begriffe voraus. Wo die Elemente der Anschauung ganz fehlen, da kann es nicht zur Vorstellung kommen, wie denn bekanntlich Blinde keine Vorstellung von der Farbe haben.

In der Anschauung nun richtet sich der subjective Geist auf ein Object, sei dieses ein sinnliches oder geistiges. Alles, was wir wissen, kommt zunächst auf dem Wege der Anschauung, als ein Gegebenes, Factisches, Positives an uns; es ist ein Fremdes, das Negative unser selbst, das wir uns, so wie es ist, gefallen lassen und dem wir uns hingeben müssen, wenn es unser werden soll.

Das Weitere ist dann, daß sich die Anschauung in die Vorstellung verwandelt. Die Vorstellung ist die erinnerte und verinnerte Anschauung, sie wird im Geiste willkürlich producirt, d. h. aus dem Hintergrunde der Erinnerung vor das Bewußtsein gestellt. Sehr oft müssen wir uns aus fragmentarischen Elementen unserer Anschauungen die Vorstellung analogisch produciren, aus einem Teiche das Weltmeer.

Der Begriff endlich — durchaus nicht mit allgemeinen Vorstellungen zu verwechseln — ist die höchste Form, in der die Wahrheit für den Menschen ist, er ist die Einheit von Anschauung und Vorstellung. In der Anschauung gibt sich die Intelligenz an ein Object hin und geht in ihm auf; in der Vorstellung ist das subjective Moment

*) Ludwig XVIII. meinte einmal, um Hasenpfeffer zu essen, müsse man zuvörderst einen Hasen haben.

vorherrschend: der Begriff ist das Objectiv-Subjective, einmal die ursprüngliche Bestimmtheit und Bestimmung, Kern, Wesen, Natur irgend eines Objects, dann die dem Gegenstande adäquate Erkenntniß, die Wahrheit.

Diesen drei Stufen des theoretischen Bewußtseins entsprechen nothwendig drei Methoden.

Die Methode der Anschauung nehmen wir für die Volksschule und die beiden unteren Klassen der Gymnasien und Bürgerschulen in Anspruch. Es handelt sich zunächst darum, das Bewußtsein der Zöglinge mit dem nöthigsten Inhalte zu versehen, Anschauungen körperlicher wie geistiger Objecte zu gewähren. Gleichzeitig aber muß auf die Erzeugung der Vorstellung überall hingearbeitet werden; die Anschauung ist unreflectirter Act des Geistes, ein Act, von dem der Geist selbst nicht weiß, daß es sein Act ist; in der Vorstellung hingegen kommt das Bewußtsein zu sich selbst, und dies ist einer der nächsten Zwecke alles Unterrichts.

Die meisten Schüler mittlerer und oberer Klassen dürften bereits so reich an Anschauungen aller Art sein, daß in ihnen ohne Schwierigkeit jede Vorstellung hervorgerufen werden kann. Nur in einzelnen Fällen wird der Lehrer genöthigt sein, für die Vorstellung, deren er bedarf, erst die Anschauung herbeizuschaffen. Die Methode der Vorstellung gehört demnach den mittleren und oberen Klassen an, und auch die Universität bedient sich ihrer beim Vortrage der empirischen Wissenschaften. Je weiter aber die Schüler hinaufrücken, desto mehr muß der Lehrende den Begriff durch die Vorstellung hindurchscheinen lassen, so daß die Mothode der Vorstellung ein Proceß ist, wo die Vorstellungen zu Begriffen aufgehoben werden.

Die Methode des Begriffs ist die Methode der Philosophie, welche die Dinge zu Gedanken verklärt. Nur ein Theil der Wissenschaften, die empirisch-rationalen, Recht, Politik, Naturwissenschaft, Geschichte, Theologie u. s. w., sind dieser Methode fähig, und zwar nur, insofern diese Wissenschaften ein rationales Element haben. Willkürlich appliciren läßt sich die philosophische Methode nicht, und es ist ein thörichtes Beginnen, empirische Notionen, die so und anders sein können, in die Formelbüchse zu werfen und sie deduciren oder construiren zu wollen. Was positiv und alogisch ist, mag es bleiben. Im Gebiete der Sprachwissenschaft ist nur die sogenannte philosophische Grammatik dieser Methode fähig.

Die eigentliche Grammatik, weil aus einem positiven (phonetischen und nationellen) und einem logischen Elemente bestehend, wird sich demnach in der Sphäre der Vorstellung zu bewegen haben. Als Unterrichtsobject gehört sie folglich einer Alters- und Bildungsstufe

an, welche bereits die Sprache auf dem Wege der Anschauung kennen gelernt hat.

Die ganze Sprache, nicht etwa blos die Formenlehre. Allerdings gehört die Erwerbung des nothwendigsten Sprachstoffs, des Lexikalischen und Etymologischen, zunächst in die beiden unteren Klassen, aber dabei darf es nicht sein Bewenden haben. Nicht nur das Materielle, auch das Geistige ist fähig angeschaut zu werden; die ganze Syntax ist auf dem Wege der Anschauung zu lehren. Der Zweck dieser ersten Stufe des Unterrichts, welcher noch nicht die Wissenschaft ist, dieselbe aber zur inneren Leiterin hat, ist nun, dem Lernenden zur Wissenschaft selbst einen Weg zu bahnen, sein Bewußtsein der Wissenschaft entgegenzubilden. Sehen wir, wie diese Propädeutik zu verfahren hat!

Der nächste Zweck des Unterrichts auf dieser Stufe ist ein materialer. Es müssen eine Menge von Wörtern gelernt, die Wort- und Satzformen müssen eingeübt werden; wir wollen die fremde Sprache verstehen, sie sprechen und schreiben lernen. Es ist das der positive, empirische Theil des Sprachunterrichts. Wenn wir aber vor der Hand die Theorie ignoriren, so ist darum dieser empirische Unterricht nicht ohne Theorie, dieselbe zieht sich vielmehr als rother Faden hindurch und hält den Unterricht zusammen. Wir reichen nämlich dem Schüler den Sprachstoff, obgleich er ihn stets nur in concreten Beispielen empfängt, nicht dar, wie das Leben es thut oder die Hamilton'sche Methode, ohne Ordnung und Vollständigkeit; wir ordnen ihn nach Rücksichten der Sache, geben zunächst einfache Sätze, die nur aus Subject und Prädicat bestehen (also das Verb in seinen verschiedenen Zeiten, prädicatives Adjectiv und Substantiv), fügen dann die Complemente des einfachen Satzes hinzu, das Attribut (attributives Adjectiv, appositives Substantiv, Genitiv), das Object (Casus, Präpositionen), das Determinativ (Adverb und adverbiale Bestimmungen der Localität, Temporalität, Modalität, Causalität), und kommen endlich zur Periode (Conjunction, Modi) mit den verschiedenen Arten von Nebensätzen. So erreichen wir successiv, daß dem Schüler keine Form der Sprache, kein Idiotismus fremd bleibt; indem er aber eine Menge von Sätzen (als Muster für ähnliche) und Lesestücken auswendig lernt, wird ihm die fremde Sprache vertraut und ein Instrument, auf dem er spielen lernt; er gewinnt eine Herrschaft über sie. Auf's Können aber ist es hier hauptsächlich abgesehen: erst das Handwerk, dann die Kunst, zuletzt die Wissenschaft. Erst muß man gehorchen lernen, nachher kommt das Raisonniren. Das Nächste ist, daß der Schüler ante, apud und suivre mit dem Accusativ, jouir, peritus und cupidus mit dem Genitiv construiren, daß er den Ablativus absolutus und das Gérondif richtig

gebrauchen lerne, parceque nicht mit puisque, das absolute Präteritum (Défini) nicht mit dem relativen (l'Imperfait) verwechsele. Weiß er zugleich, daß die absoluten Ablativen und die Gérondifs verkürzte Temporal- oder Causal-Nebensätze sind, das Complement von jouir, peritus ein Object in der Richtung Woher ist, so ist das schön und gut; es ist aber hier nicht das Wichtigste. Alles zu seiner Zeit!

Freilich soll der Unterricht auch ein formaler sein, und dies auf der untersten wie auf der obersten Stufe. Sehen wir genau zu, so findet sich, daß ein rein materialer Unterricht, selbst wenn man ihn geben wollte, gar nicht möglich ist: wir bedürfen der Theorie und wäre es auch bloß, um sie als Rahmen, als Schema für die Praxis zu benutzen. Wir gesellen also der Praxis die Theorie zu, d. h. hier, wir reflectiren auf unser Thun.

Indem die Sprache dieses Göttliche ist, das Meinen der sinnlichen Gewißheit gar nicht ausdrücken zu können — ein dieses Ding können wir gar nicht nennen; wir sprechen nur Allgemeines aus: Vater, Rose, hier, jetzt, ich —, findet sich das Bewußtsein, sobald überhaupt gesprochen wird, alsbald von der ersten Stufe seiner Entwickelung, von dem reinsinnlichen Bewußtsein nämlich, zur nächsthöheren Stufe, dem Wahrnehmen und dem Verstande, d. h. zur Abstraction und Reflexion erhoben. Wie die Sprache selbst, als Erzeugniß des Geistes, in der Vorstellung wurzelt, so steht auch das zehnjährige Kind schon auf der Stufe, wo sich das Bewußtsein sowohl sinnlich als nichtsinnlich verhält, d. h. wo das Sinnliche noch Grundlage und Ausgangspunkt des Geistigen, das Bewußtsein ein Durcheinander von Sinnlichem und Unsinnlichem, überhaupt Vorstellung ist. Freilich muß das Kind zur Vorstellung hingeleitet, es muß darauf gebracht werden, die Reflexion zu machen, daß das Einzelne seiner Anschauung, Rose, blühen, sobald es aus der Erinnerung hervorgerufen und ausgesprochen wird, ein Allgemeines, eine allgemeine Vorstellung ist, und so wird denn die weitere Reflexion, Rose und Pferd, nicht mehr als bloße allgemeine Vorstellungen gewisser Arten von Wesen, sondern als Wesen überhaupt zu nehmen (Substantiv), blühen, laufen aber als Thätigkeit (Verb), beide zusammen: die Rose blüht, das Pferd läuft, als Repräsentanten des Satzes, keine Schwierigkeit machen. Indem wir also das Kind anleiten, im Einzelnen das Allgemeine zu sehen, findet es sich auf dem Standpunkte des verständigen, reflectirten Denkens, des Denkens in allgemeinen Vorstellungen, so daß es, indem ein Gegenstand betrachtet und gewußt wird, ihn nicht mehr unmittelbar hat und betrachtet, wie dies in der Anschauung der Fall war, sondern auch sich selbst dabei hat und betrachtet, indem es den Gegenstand 1) als gewußten Inhalt,

B. die Vögel fliegen, aves volant, 2) als sein Wissen von dem inhalte hat, daß hier ein Satz ist, wodurch Unmittelbarkeit und Mittelbarkeit, Praxis und Theorie, Können und Kennen, materiales nd formales Lernen stets in ungetrennter Einheit sind. Nur kann an nicht genug wiederholen, daß das formale Wissen eine Consequenz es materialen ist, die Theorie aus der Praxis entwickelt werden muß. – Im weiteren Verlaufe und in den höheren Klassen, wo die Sprache roßentheils praktisch gelernt sein muß, mag das Umgekehrte gelten, die Grammatik wird als solche und um ihrer selbst willen studirt, und nun rwindet die anfängliche Gebundenheit des Subjects an den Gegenstand mer mehr, indem es sich immer mehr als die Macht und Thätigkeit ißert, welche durch die Reflexion auf den jedesmaligen Inhalt und f sich als das ihn wissende, sich von Stufe zu Stufe zu höherem d reicherem Wissen läutert, bis es endlich auf der höchsten Stufe s Erkennens, der begrifflichen oder philosophischen, falls es diese beitt, den Gegenstand mit sich dahin erhebt, wo er reiner, durchsichtiger edanke wird, die Sprachgesetze als die Gesetze der menschlichen Vernunft, als Kategorien auftreten. In diesem Sinne ist auch die Behauptung der Philologen richtig, das grammatische Studium sei die hilosophie der Jugend und die beste Vorbereitung zur Philosophie bst. Leider aber spricht dieses Wort meist mehr das aus, was sein lte, als das, was wirklich ist und geschieht.

Bekanntlich wird unserer Forderung, im Sprachunterrichte zwei tufen und Methoden anzunehmen, eine elementarische, die Propädeu- zur Wissenschaft, und eine wissenschaftliche, bis jetzt keineswegs allmein entsprochen, ja man vernimmt noch immer nicht selten den verständigen Wunsch nach einer „für alle Klassen ausreichenden Gramatik". Wie langweilig es nun auch sein mag, Irrthümer zu widerlen, die man als solche erkannt hat und mit denen man gern gar chts mehr zu schaffen haben möchte; wie sehr ich auch fürchten muß, en großen Theil meiner Leser ebenfalls zu langweilen, indem ich die zweckmäßigkeit einer Sache darzuthun versuche, deren Unzweckmäßigkeit gründlichst kennen: ein weit verbreitetes, tief eingewurzeltes, noch mer mächtiges Vorurtheil will nicht nur positiv, durch Darlegung des echten und Wahren, es will auch negativ bekämpft sein, dadurch, ß man seine Unvernunft aufzeigt. Betrachten wir denn die herrschenn Methoden!

Zuerst tritt uns diejenige entgegen, welche wir, weil sie den ersten nterricht in einer fremden Sprache mit dem systematischen Vortrage r Grammatik beginnt, die grammatische nennen können. Die am den der Grammatik unterrichtenden Lehrer aber scheiden sich wieder

in zwei Klassen, je nachdem sie der alten, juxtaponirenden, oder der neuen, organischen Grammatik zugethan sind. *)

Von der organischen Grammatik ist oben geredet worden. Ihre Methode, wie genau sie auch der Natur der Sache entsprechen mag, ist, subjectiv betrachtet, ein Hinderniß für den Anfangsunterricht. Kein Lehrer, es müßte denn das ABC der Pädagogik und Psychologie ihm unbekannt sein, wird bei acht oder neunjährigen Kindern mit A. Grotefend's lateinischer, oder Kühner's griechischer, oder Becker's deutscher Schulgrammatik beginnen. **)

Dagegen steht die vulgäre Grammatik im Rufe, als könne man nach ihr wohl eine Sprache lehren. Die Verfasser solcher Bücher machen zwar nicht den höchsten wissenschaftlichen Anspruch, aber sie meinen doch, ihre Arbeiten seien wissenschaftliche Werke; weil aber in ihren „Grammatiken" die Wissenschaft faßlich, populär, à la portée de tout le monde, dargestellt sei, so könnten dieselben beim Unterrichte der Anfänger wie der Geübteren wohl benutzt werden.

Ich aber will zeigen, daß die vulgäre Grammatik, objectiv betrachtet, das An- und-für sich-Unwissenschaftliche, subjectiv aber sowohl bei Anfängern als bei Geförderten unbrauchbar ist.

Von der Unwissenschaftlichkeit zuerst. —

Die Grammatik hat, wie die meisten andern Wissenschaften, ihren Ursprung bei den Griechen, und es ist merkwürdig, wie Alles, so fingen die Griechen auch die Betrachtung der Sprache auf die rechte Weise an. Verbesserungen im Einzelnen abgerechnet, kann man auch von der Grammatik sagen, was man von Logik und Psychologie gesagt hat, daß sie seit den Griechen keinen Schritt vorwärts gethan hat. Platon hatte freilich noch ein zu unmittelbares Verhältniß zur Sprache, als daß er hätte viel darüber reflectiren sollen; bei Aristoteles aber sehen wir schon die glänzenden Anfänge der wahrhaften Grammatik. Er forscht schon nach dem Charakter des Verbs, welchen er in die Zeit setzt, ***) und nennt das Adjectiv, weil es Prädicat sein kann, ebenfalls ein ῥῆμα, Verb. †) Die meisten neueren Grammatiker sprechen das

*) Von den Versuchen, die historische Grammatik in die Schulen einzuführen, ist bis jetzt nicht viel zu sagen. Mißgeburten, wie der Rinne'sche Auszug aus Grimm sollten indeß nicht abschrecken!

**) Freilich kommt dergleichen vor. Ich habe das Heft eines Knaben gesehen, der in einer Berliner Stadtschule in einer unteren Klasse saß; dieses Heft enthielt die Einleitung zu Becker's Schulgrammatik, vom Lehrer dictirt. (!!!)

***) De Interpretatione cap. II. — Poët. cap. XX.

†) De Interpr. cap. I.

rste nach; wollten sie sich auch nur das Letzte merken! Dem ῥῆμα
gt Aristoteles das Subject, ὑποκείμενον entgegen, dem ὄνομα und
ῆμα aber (Substantiv und Verb nebst Adjectiv), als den vollen Wör-
rn, die unselbstständigen oder bloße Beziehungen ausdrückenden Wörter:
ὄθρον und σύνδεσμος, jenes das Wort, dieses den Satz individuali-
end. Erst später verflachte man den aristotelischen Gedanken dahin,
ß diese beiden Formwörter als Artikel und Conjunction gefaßt wurden.

Bei den Stoikern nahm die Grammatik zwar einerseits schon eine
ichtung zur abstracten, verständigen Auffassung; andererseits aber fin-
n wir als Resultate glücklichen Blickes die tiefsten Bestimmungen bei
ien. Sie nannten z. B. die Präpositionen präpositive Conjunctio-
n, *) die Adverbien verbale Adjectiven, **) d. h. nach unsrer Aus-
ucksweise Attribut des Verbs. Das sogenannte Präsens nannten sie
ffend ἐνεστὼς παρατατικός, d. h. Praesens imperfectum, wovon
i Theil gethan, der andre aber noch zu thun ist; und so hieß ihnen
s sogenannte Perfectum ebenfalls ganz richtig ἐνεστὼς συντελικός,
raesens perfectum, ein negatives Präsens, weil sich für die Hand-
ng nichts ergab, als daß sie vollendet war. ***)

Gehen wir von den Griechen zu den römischen Grammatikern, so
ngt gleich die Plattheit an: die Grammatik stieg vom Range einer
ien Wissenschaft, die um ihrer selbst willen gelernt sein will, zur
tergeordneten Stufe eines pädagogischen oder rhetorischen Werkzeuges
ab; sie wurde zu einer Anweisung, wie man richtig sprechen soll,
radirt. Dem Quinctilianus ist Jemand, nach Sanctius strengem
sdruck, ein „perfectus absolutusque grammaticus“, wenn er nur
nomen von einem verbum u. s. w. zu unterscheiden weiß, „etsi
si sensum verborum non intelligat“. Allerdings finden sich bei
römischen Grammatikern hier und da tiefe Blicke, aber das Meiste,
s sie wissen, ist Ueberlieferung der Griechen, und bald unverstandene
berlieferung. Das nur wenig modificirte System des Aristarch artete
mälig in einen leeren Schematismus aus; die Kenntniß der imma-
nten Principien, worauf das System ursprünglich von den tiefsinnigen
riechen erbaut war, ging im Laufe der Jahrhunderte verloren, und
kann man denn von den vulgären Grammatikern noch der heutigen
it sagen, was Hegel von einer Classe supranaturalistischer Theologen
sagt hat, daß es Comtoirbediente sind, die einen Inhalt weiter spe-
en, dessen Natur, Werth und Herkommen sie nicht kennen. Wie in
wissen Brüderschaften, wenn der Geist von ihnen gewichen, die alten

*) Priscianus.

*) Derselbe.

**) Becker Anecd. p. 891.

Symbole ſpäter nicht mehr verſtanden, aber noch beibehalten und mechaniſch geübt werden, ſo haben die Grammatiker auch bis auf den heutigen Tag eine Unzahl von Regeln, die ſie unerklärt laſſen (z. B. den Accuſativ nach ad, den Genetiv nach kraft, en vertu, den Conjunctiv nach dem finalen ut u. ſ. w.), und von denen ſie gar nicht ahnen, daß ſie einer Erklärung bedürftig und fähig ſind. Selbſt tüchtige Leute verrathen die ſchiefſten Anſichten; ſo nimmt Scioppius eine syntaxis regularis und irregularis, eine rectio vera und falsa als gleichberechtigt neben einander an; die Genitive und Dative bei plenus, similis nennt er falsi; Andere nehmen zu den Ellipſen ihre Zuflucht, wo der Verſtand ihnen ausgeht, wie denn Perizonius den Satz eo spectatum ludos als eo ad spectatum negotii, quod ad ludos attinet, *) erklärt; ja derſelbe Perizonius gibt für ihm unverſtändliche Sprachercheinungen die verzweifelte Erklärung, daß antiquissimis temporibus Romani grammaticam rationem linguae suae ignorabant. **) Nicht vernünftiger drückt ſich Ruddimann ***) da und dort aus; daß dieſe Präpoſition mit dieſem, jene mit jenem Caſus ſteht, erſcheint ihm als baare Willkür: id totum est ab arbitrio hominum, neque alia ejus rei reddi ratio potest, quam quod auctoribus linguae, qui ita instituerunt, sic placuit.

Wenn ſolche Vorwürfe ſich nun den Helden und Führern der Grammatik machen laſſen, was werden wir erſt erleben, wenn wir die Bücher der ſehr ehrenwerthen maîtres de langue, die ſogenannten Grammatiken der Mozin, Meidinger, Frings, Hermann (und Büchner), Hirzel, Haag, Gérard, Rod, Girault-Duvivier und tutti quanti aufſchlagen! Denkt Euch einen Bauern, der eben aus der Stadt zurückkommt, wo er ſich einen Dampfwagen angeſehen! Der Mann hat jeden Nagel, jedes Stiftchen begückt; er beſchreibt Euch das Ding, wenn auch etwas ungeſchickt, doch mit der ſcrupuloſeſten Genauigkeit: nur die Bagatelle, warum und wie das Ding ſich bewegt, kann er Euch nicht ſagen; die Hauptſache iſt ihm entgangen. Die ordinären Grammatikſchreiber ahmen dem Bauern ziemlich geſchickt

*) Sanctii Minerva, ed. Perizonius. I. p. 860.

**) Sanctius, faſt der einzige wahrhafte Grammatiker in der langen Nacht zwiſchen den Griechen und den neueren deutſchen Sprachforſchern, hatte dagegen den vernünftigen Ausſpruch gethan: Non dubium est, quin rerum omnium, etiam vocum, reddenda sit ratio: quam si ignoraverimus rogati, fateamur potius nos nescire, quam nullam esse constanter affirmemus. *Minerva, seu de causis linguae latinae commentarius.* 1582. I. p. 6.

***) Grammat. lat. institutiones. 1725 — 1731. Ed. Stallbaum. Lips. 1823. — II. p. 1 n. 3.

nach; ihre Bücher sind wahre Fundgruben von Absurditäten. Gern ging ich dem Quark ganz aus dem Wege, doch darf es nicht sein; wie auch der Seele graut, indem sich der grammatische Zodiakus aufthut, wir müssen hindurch. Nur erwarte man hier keine vollständige Kritik.

Um aber dennoch, selbst indem ich von der Unordnung spreche, eine gewisse Ordnung zu bewahren, will ich zuerst von der Fehlerhaftigkeit der Begriffsbestimmungen und dann von der daraus hervorgehenden Unbestimmtheit und Falschheit vieler sogenannten Regeln in den Grammatiken sprechen. Ich beschränke mich auf einige Lehrbücher der französischen Sprache.

Obschon keins dieser Bücher mit dem Anfang anfängt, nämlich mit dem Verb, und die in ihnen befolgte Ordnung ziemlich der gleicht, als wenn ein Zoologe die Thiere nach der Länge der Schwänze classificiren wollte, so wollen doch wir mit dem Verb anfangen. Da sagt nun die Grammaire des grammaires, *) daß die Verba in Activa, Passiva, Neutra, Pronominale und Unpersönliche eingetheilt werden; Kirchhof, Francesson, Mozin sagen dasselbe; Schaffer sagt sehr verständig gar nichts. Das Rechte hat bekanntlich Becker, der die Verba in subjective und objective, letztere in transitive und intransitive eintheilt.

Von Modus sagt die Gr. d. Gr.: On a donné ce nom à diverses inflexions du verbe qui servent à exprimer les différentes manières d'affirmer. Il y a cinq modes: L'Ind., le Cond., l'Impérat., le Subjonctif et l'Infinitif. (Nach Restaut und Levizac.) Kirchhof schreibt nach; Francesson macht auch das Particip und Gerôndif noch zu besonderen Modis; Mozin zählt vier, weil er den Conditionalis zum Indicativ rechnet; der einzige Schäffer hat das Richtige, nur kennt er die Natur des Conditionalis nicht. Pleßner, in seiner englischen Grammatik, hätte durch die Hülfsverben des Modus: I may, I shall, I will, I must, I ought, I can u. s. w. auf das Richtige geleitet werden sollen; aber auch er kennt, wie die Andern, nur Flexions-, nicht die grammatischen Modi. Sprach doch schon Varro von Modis rogandi, respondendi und optandi! Keiner denkt daran, daß die periphrastischen Conjugationen, scripturus sum, mihi scribendum est, je vais écrire, je viens vous dire ꝛc. Modusformen sind.

*) Die Grammaire des grammaires, die gewöhnliche Quelle der deutschen Verfasser französischer Sprachlehren, ist ein wörtlicher Auszug aus ungefähr dreißig französischen Grammatikern, Buffier, Restaut, Dormassais, Levizac, Lemare, Noël et Chapsal, Domergue, Wailly, Girard, d'Olivet, Condillac u. v. A.

Unglaublich ist die Verwirrung in der Tempuslehre, allerdings einer der schwierigsten Punkte der Grammatik und auch von Becker und Herling noch nicht erledigt. *) Die französischen Grammatiken enthalten thatsächlichen Unsinn. Die Gr. d. Gr. nimmt elf Zeiten an: 1) Présent; 2) Imparfait; 3) Prét. déf.; 4) Prét. indéf.; 5) Prét. antérieur; 6) Prét. ant. surcomposé (das ungebräuchliche j'ai eu chanté); 7) Plusqueparf.; 8) Futur; 9) Fut. passé; 10) Condit. prés.; 11) Cond. passé; Kirchhof folgt der Hauptsache nach, thut aber einen guten Blick, indem er sagt, man müsse bei dem Namen Temps nicht bloß an die Bestimmung der Zeit; sondern auch an die Lage der Handlung denken. Francesson und Mozin folgen ebenfalls, nun hat dieser, wie auch Stieffelius, den guten Gedanken, die sog. Temps composés den Temps simples gegenüberzustellen. Schaffer ist so ungenügend wie die vorigen, und Pleßner, der in der englischen Sprache selbst einen Wink zum Rechten hatte, ist ebenfalls nicht weiter.

Es versteht sich von selbst, daß der Unterschied von absoluten und relativen Tempusformen ein syntaktischer ist. Ich lese ist absolut oder relativ, je nachdem der Sprechende die Thätigkeit auf seine Gegenwart oder auf die Gegenwart einer andern Thätigkeit bezieht: während du schreibst. Ebenfalls sollte sich von selbst verstehen, daß nur bei dem prädicativen Verb, nicht aber bei den verbalen Uebergangsformen, Infinitiv, Particip, Gérondif von Tempus die Rede sein kann. Man sollte Imperfectum und Perfectum bei Infinitiv, Particip und Gérondif unterscheiden (regere, regens; régner, regnant, en regnant; — rexisse, rectus; avoir regné, regné, ayant regné), nicht aber von Infin. Präs. oder Partic. Präs. sprechen. Dergleichen gibts gar nicht.

Für das Verbum praedicativum haben wir zunächst drei Zeiten: Praesens, Praeteritum, Futurum; da aber jede Thätigkeit als unvollendet und vollendet (actio imperfecta und actio perfecta) zu betrachten ist, so haben wir zweimal drei Tempora. Im Griechischen und Französischen u. s. w. kommen noch die Aoriste oder die historischen Tempora hinzu.

I. Praesens.

1. Imperf.	can-o.	2. Perfect.	ce-cini.
	je chante.		j'ai chanté.
	ich singe.		ich habe gesungen.

*) Herling nimmt seine Theorie von den Tempor., wie er sie in seiner Syntax dargestellt hatte, großentheils zurück; ein tieferes Eindringen ins Hebräische hat ihm eine andre Ansicht gegeben, so daß er jetzt nur zwei Haupttempora, Praesens und Semotum, jedes wieder mit (in der Wirklichkeit oft fehlenden) drei Unterabtheilungen annimmt. (Nach mündlicher Mittheilung.)

II. Praeteritum.

A. Relativum.

1. Imperf. can-cham. 2. Perf. ce-cin-eram.
je chantais j'avois (eus) chanté
ich ſang ich hatte geſungen.

B. Historicum. Im Latein. cecini
Im Deutſch. ich ſang.
Im Franz. tu chantas.

III. Futurum.

1. Imperf. can-am. 2. Perf. ce-cin-ero
je chanterai j'aurai chanté
ich werde ſingen ich werde geſungen haben.

Die innere Vernünftigkeit dieſes Schemas geht ſchon aus der ymologie hervor: die drei Imperfecta haben ihren eigenen Stamm, drei Perfecta gleichen ſich. Wie leicht ſich aber ein Knabe in die- n Schema orientirt, das kann ein Verſuch lehren. — Uebrigens nn die Lehre von den relativen Zeitformen nur in der Syntax des atzgefüges genügend behandelt und verſtanden werden.

Uebergehen wir das Subſtantiv und kommen zum Pronomen, deſſen formelle Natur nicht gedacht wird. Auch wahrhafte Gram- atiker, wie Becker, wenn ſie auch weit davon entfernt ſind, das onomen für ein Für-Wort zu halten, verkennen die Natur dieſer ategorie, indem ſie darunter jedes Wort befaſſen, das eine Perſon zeichnet, während doch nur ſolche Wörter darunter verſtanden wer- n ſollten, welche die Perſon als ſolche unterſcheiden. Schon der nſtand, daß man zu den ſubſtantiviſchen, adjectiviſchen und adverbia- n Pronomen noch eine Claſſe unbeſtimmter Pronomina annehmen ißt, ſollte auf den Irrthum aufmerkſam machen. Auch hier hatten Griechen bereits das Rechte. *) ἑκάτερος, ἕκαστος, ἄλλος, τίς, τις und ſämmtliche Fragewörter, die nicht Adverbien ſind, wie wo, nn, wie, ſind von den Griechen für Nomina gehalten worden, il ſie die Perſon nicht unterſcheiden, ſondern ſie nur in der Form Gattung — der wahre Charakter des Subſtantivs — als eine un- terſchiedene, unbeſtimmte bezeichnen. Warum ſollte Jemand weni- Subſtantiv ſein, als ein Menſch? Becker müßte die Wörter: enge, Zahl, Haufen u. ſ. w. aus der Klaſſe der Subſtantiven ver- iſen. Dagegen ſind dieſer — jener Pronomina, weil ſie die Perſon terſcheiden.

Bei den Präpoſitionen fängt der Jammer erſt recht an. Die einiſchen Grammatiker wiſſen mit ihnen nichts weiter anzufangen,

*) Geppert, Kategorien, VI.

als daß ſie dieſelben in Accuſativ- oder Ablativregierende u. ſ. w. eintheilen — Albernheiten, als wenn Präpoſitionen Caſus und Conjunctionen Modos regieren könnten. Der einzige Ramshorn ſucht, freilich ohne feſte Principien, ſie in Haufen zu ordnen. Die franzöſiſchen Grammatiker ſtellen ſie meiſt alphabetiſch auf. Da eine Eintheilung der Präpoſitionen nach den Kategorien unthunlich iſt und immer nur eine ſecundäre ſein kann, weil dieſelbe Präpoſition locale, temporale, modale und cauſale Beziehungen vermitteln kann, ſo ſollte man ſie in der Wortlehre wenigſtens etymologiſch ordnen, wie dies z. B. Becker für's Deutſche gethan hat. Im Franzöſiſchen ſind von den ächten Präpoſitionen zunächſt die den Genitiv regierenden auszuſcheiden, wahrhafte Afterpräpoſitionen, oder vielmehr präpoſitive Formwörter, die meiſt von Subſtantiven gebildet ſind: à cause de (legendi causâ), à côté de, auprès de, à force de, faute de, en vertu de u. ſ. w. Die reinen Präpoſitionen ſind dann wieder etymologiſch in ſolche zu ordnen, welche von lateiniſchen Präpoſitionen herkommen: à, de, en, sur, vers u. ſ. w., und in ſolche, die eigentlich Participien ſind, pendant, durant (während *), touchant; vu, attendu, suivant u. ſ. w.

Eine Syntax kennen die meiſten Grammatikverfaſſer nicht. Herr Stieffelius definirt die Syntax als den Inbegriff der Regeln, die in den vorigen Capiteln keinen Platz gefunden haben; diejenigen aber, welche wie Kirchhof, Hauſchild u. A., die wiſſenſchaftliche Form der lateiniſchen Grammatik nachahmend, auch eine Syntax haben, haben eben ſo ſehr keine, indem ſie, anſtatt vom Satze und Satzverhältniſſen zu reden, eine Syntax des Artikels, Syntax des Subſtantivs, Syntax der Adjectiven ꝛc. aufſtellen. Als wenn das Subſtantiv als ſolches eine Syntax haben könnte!

Freilich findet man bei dem einen und andern Grammatiker gute Bemerkungen über ſyntaktiſche Einzelnheiten, Dreßler, Hauſchild, Schaffer ſind reich daran. Auch von Hirzel läßt ſich dies und jenes lernen. Etwas Geordnetes und Zuſammenhängendes hat aber Niemand; bei Mozin findet man die Erklärungen über Subject und Prädicat in den §§. 129, 198, 199, 494 ꝛc. zerſtreut. Da man die Natur des objectiven und adverbialen Satzverhältniſſes nicht kennt, ſo kann weder über die Präpoſitionen als Stellvertreter der Caſusendungen **), noch über die Adverbien etwas Vernünftiges geſagt werden; über die Conjunctionen und den Conjunctiv herrſchen die wüſteſten Vorſtellungen, wie denn für die Syntax des Satzgefüges gar nichts

*) Man ſollte währendes Krieges, währender Nacht ſchreiben. Es iſt ein adverbialer Genitiv.

**) Simon iſt auszunehmen.

than ist. Nicht einmal die Synonymik der Conjunctionen hat Beachtung gefunden. Das, was ich oben Satzverkürzung genannt, nämlich Infinitiv, Particip, Gérondif, wird vielleicht am allerungenügendsten handelt.

Aus der logischen Rohheit muß nothwendig eine durchgängige Unbestimmtheit in den bald zu weiten, bald zu engen und oft ganz unwahren und sinnlosen Regeln folgen. Nur einige wenige Proben.

Bekanntlich declinirt man in allen Grammatiken, ausgenommen Dreßler *), il, —, lui, se, le, se, und erklärt das le oder in Antworten: Êtes-vous père? Oui, je le suis; êtes-vous la père de cet enfant? Oui, je la suis — für einen Accusativ, so weil das Verbum sein den Accusativ regiert. Wie sich von selber versteht, ist dies es, le, la Nominativ, ganz so wie in: Er ist Kaufmann, il est marchand, und es müssen zwei Formen angenommen werden, die reflexive: il, —, se, se, und die andre: le, —, lui, le.

Rod (p. 288) sagt: L'Infinitif faisant la fonction de sujet, est jamais précédé d'une préposition. Worauf ich antworte: Il est inutile (Prädicat) de démontrer l'absurdité de cette régle (sujet).

Noël sagt: Les Infinitifs, n'ayant pas par eux-mêmes la propriété du nombre, ne sauroient, lorsqu'ils sont employés comme sujets, communiquer au verbe la forme plurielle. Hierauf erwiedere ich: Enseigner et savoir sont deux choses.

Weil die Herren nicht zwischen Particip, d. h. dem attributiven Verb (parlant) und dem Gérondif (parlant oder en parlant), d. h. dem adverbialen Verb unterscheiden, so schmieden sie die unsinnigsten Regeln. Mozin sagt §. 506 N. 3, indem er der Gr. d. Gr. folgt, es p. 806 heißt: Le Gérondif se rapporte toujours au sujet de la phrase et jamais au régime: „Das Participe présent bezieht sich, wenn es en vor sich hat, immer auf das Subject; steht es nach dem régime, und hat es en nicht vor sich, so bezieht es sich auf das régime." Das ist total unverständlich und dumm. Fenelon schreibt: en disant ces mots, les larmes lui vinrent aux yeux (das Gérondif also ist auf das Object bezogen); Florian sagt: Mes pleurs coloient en entendant cette prière, wo das Gérondif sogar auf ein gar nicht genannten Sprechenden bezogen ist; in dem Satze: On voit la flamme s'élever en ondoyant, ist das Gérondif auf das Activobject bezogen. Das Wahre ist dieses. Man gibt dem Gérondif bald das en, bald nicht; ein Gérondif aber, mit oder ohne en,

*) Frege ist auf dem Wege zum Rechten; er nimmt ein prädicatives le, la an.

kann ſich auf Subject oder Object beziehen, vorausgeſetzt, daß die Beziehung leicht erkennbar und kein Mißverſtändniß zu fürchten iſt.

Die Gramm. d. Gr. hat p. 296 folgende Fälle: Il y a des adjectifs dont le régime varie. On dit p. e.: Il est horrible de penser, de voir, mais c'est horrible à penser, à voir. — Quelques adjectifs veulent de avant un verbe, à avant un nom; p. e.: facile, doux. Girault-Duvivier weiß das Subject Il est horrible de penser = cette pensée est horrible, nicht von dem Object C'est horrible à penser zu unterſcheiden, ja er bildet ſich ſogar ein, man müſſe les années que j'ai vecues ſchreiben, weil que régime direct ſei und man ſage: Ce sont les enfants que j'ai vus. So geht's, wenn man das objective Satzverhältniß mit dem adverbialen verwechſelt. Die franzöſiſchen Grammatiker nennen voici und voilà ſogar Präpoſitionen.

Bekanntlich ſoll man attributive Nebenſätze nur dann durch lequel, laquelle einleiten, wenn qui zweideutig ſein würde. Nun tadeln die Grammatiker häufig ein lequel der Autoren, nicht bedenkend, daß dieſe pronominale Conjunction auch interrogativ ſteht und ſubſtantiviſche Nebenſätze (indirecte Frageſätze) einleitet. So kann ich ſagen: Je ne sais pas trop bien, lequel de ces messieurs est le plus ignorant.

In faſt allen Grammatiken, Rod ausgenommen, ſchreibt man vor: das Pronomen soi dürfe nur im Singular ſtehen. Maſſillon ſagt: Les hommes, pour accuser leurs vices, cherchent à décrier la vertu: comme elle est incommode aux passions, ils voudroient lui opposer l'intérêt public, pour se cacher à soi-mêmes l'intérêt personnel qui seul s'oppose à elle. Nur dies iſt von soi zu bemerken, daß man es nur von Perſonen im Allgemeinen, nicht aber von einer beſtimmten Perſon gebraucht, wo lui, elle, eux ꝛc. ſtehen muß, wie denn überhaupt die franzöſiſche Sprache ein ſichtbares Beſtreben hat, dem soi das lui zu ſubſtituiren.

Bei Sanguin heißt es (§. 344): Auf die Frage Wem könne lui und leur nur von lebendigen Geſchöpfen und von Pflanzen gebraucht werden, nicht aber von lebloſen Dingen. Das Lexicon der Akademie enthält: Ces murs sont mal faits, on ne leur a pas donné assez de talus.

Derſelbe meint §. 463, daß Aucun in der Bedeutung kein ſelten im Plural gebraucht werde. — Aber Aucun heißt ja ullus, irgend einer, und erſt mit der Negation Keiner; Aucuns disoient, Etliche ſagten; je n'ose faire aucuns projets. (Voltaire.)

Taillefer ſagt (§. 70): Pas un iſt nur im gemeinen Leben üblich. Dieſe ſchöne Verſtärkung aber, denn pas un iſt ſtärker als

uenn mit der Negation, werden ſich weder Poeten noch Proſaiker ntreißen laſſen. Montesquieu ſagt: César avoit de grandes ualités sans pas un défaut, quoiqu'il eût bien des vices. Und Béranger in dem ſchönen Gedichte Poniatovsky:

A pas un coeur son cri n'est arrivé.

Ich könnte, wenn es anders der Mühe lohnte, den Vogelſcheu- en, franzöſiſche, engliſche, italiäniſche Grammatiken genannt, die Raske der Wiſſenſchaftlichkeit bis auf den letzten Fetzen abreißen; ich enke aber, das Mitgetheilte genügt. Setzen wir jetzt einmal den Fall, ieſe Bücher enthielten keine einzige materielle Unrichtigkeit, und ſehen ann zu, was ſie für den Unterricht der Anfänger zu leiſten im Stande in würden.

Es ſind aber, wo man die vulgäre Grammatik beim Anfangsun- rricht zu Grunde legt, ſubjectiv betrachtet, mehrere Methoden möglich.

Man kann die ganze Formenlehre nebſt den hauptſächlichſten Re- eln der Syntax erſt auswendig lernen laſſen und dann zum Ueberſe- en und Componiren kommen; oder:

Man gibt gleich zu jedem Kapitel der Grammatik Ueberſetzungs- nd Compoſitionsübungen, Themata über Artikel, Subſtantiv, Adjec- v, Pronomen, Numeralia, Verba, Präpoſitionen ꝛc.

Beim letzteren ſind wieder zwei Wege möglich:

Man gibt dem Schüler, indem er z. B. beim Subſtantiv ſteht, loße Wörter: „die Mutter, von der Mutter, das Kleid der Mutter, im Meſſer" u. ſ. w. Oder:

Man gibt ganze Sätze, z. B.: „Mein Vater hat mir Kirſchen itgebracht", und ſetzt in einer Note das m'a apporté hinzu.

Die erſte Methode, wenn man dergleichen Methoden nennen darf, t ſo unſinnig *), daß ſie kaum eine ernſthafte Kritik verdient, obgleich e Jahrhunderte geherrſcht hat. Vor Jahrhunderten hat man auch hon dagegen geeifert. **). Denkt Euch einen Knaben, der 1. die

*) Ich rede von acht- bis zehnjährigen Kindern, die anfangen, eine fremde Sprache zu lernen. Will ein Erwachſener, der gute grammatiſche Kenntniſſe hat, eine fremde Sprache lernen, ſo habe ich nichts dagegen, wenn er ſchnell die Conjugationen, Declinationen, Pronomen, Präpoſitionen, Adverbien und Conjunctionen lernt, und dann ein Buch lieſ't. Iſt er bei der Lectüre, ſo wird er wohl thun, das Geleſene oder aber ein Lexikon auswendig zu lernen.

**) Scioppius, der grundgelehrte Philologe, der ſelbſt eine Grammatica philosophica ſchrieb und die Minerva des Sanctius commentirte, ruft aus: Est et aliud quiddam, cujus nomine stultitiae palma recentioribus debetur, quod pueros grammaticae praecepta prius discere postulant, quam illi linguam latinam . . . . . intelligunt,

Declinationen, 2. die Grundregeln und die zahlreichen Ausnahmen, die Defectiva u. s. w., 3. die Pronomina, 4. die Conjugationen der regelmäßigen und sogenannten unregelmäßigen Verben, 5. die Adverbien, 6. die Präpositionen, 7. die Conjunctionen gelernt hat, ehe man ihn übersetzen läßt! „Alle diese Formen *) und Regeln sind dem Schüler ein todter, werthloser Schatz, mit dem er nicht weiß, was er anfangen soll, und der, je mehr er anwächst, ein desto unsicherer und zweifelhafterer Besitz wird, indem das Gedächtniß nicht stark genug ist, den Stoff in seinem ganzen Umfange mit Festigkeit zu umfassen und dadurch leicht Vergessenheit oder Verwirrung herbeigeführt wird.“ „Die wunderbare Erscheinung **), welche auf Schulen nicht selten vorkommt, daß Knaben drei oder vier Jahre lang Latein gelernt haben, und doch nicht im Stande sind, die leichtesten deutschen Sätze fehlerfrei zu übersetzen, immerfort das Futurum activi mit dem Praesens passivi verwechseln u. dergl. m., hat, wo sie vorkommt, ihren Grund lediglich

quo quidem haud scio quid magis absurdum et abhorrens cogitari possit.

J. M. Gesner, der Verfasser des Thesaurus, sagt: „Die Grammatik ist eben deswegen, weil sie ein Theil der Philosophie ist, keine Lection für Kinder und die, welche noch gar nichts von der Sprache wissen. Sie ist auch von ihren Erfindern nicht dazu bestimmt worden, daß der Anfang des Studirens damit gemacht werden soll. . . . . Ein Knabe, der durch praktische Uebungen einen guten Theil der fremden Sprache gelernt hat, wird hernach leichter die sonst so bittere Grammatik ohne Auswendiglernen viel fester und richtiger fassen, als wenn er gleich im Anfange damit gemartert und dadurch um einen guten Theil der Vernunft, und oft um alle Lust zum Studiren gebracht worden wäre.“ — Von F. A. Wolf erzählt Körte: „Grammatiken gab's für sie nicht, sie ließen sie entstehen unterm Lesen und Erklären.“ (Es ist von Wolf's Rectorjahren in Osterode die Rede.) Es ist begreiflich, daß der große Wolf von Grammatiken nichts wissen wollte, weil die Bücher, so er hätte seinen Schülern in die Hände geben können, seinem Bedürfnisse nicht entsprachen. Sonst möchte der gelehrte Mann hierin nicht nachahmenswerth sein: in den mittleren Klassen soll man die Grammatik im Zusammenhange studiren, freilich eine wahrhafte, eine organische Grammatik. Und wenn Gesner sich gegen das Auswendiglernen von Paradigmaten erklärt und es ungereimt und ungeschickt nennt (Niemeyer, G. d. E. u. d. U. III, p. 329), so ist hierauf zu sagen, daß es Dinge gibt, die mechanisch gelernt werden müssen. Es kommt nur auf das Wie an.

*) Vorrede zu Kühner's griechischer Elementargrammatik. Hannover 1837.

**) Vorrede zu A. Grotefend's lateinischem Elementarbuche. Hannover 1834.

rin, daß die Schüler zu lange mit dem Decliniren und Conjugiren,
it dem Auswendiglernen der Geschlechtsregeln und was dahin gehört,
plagt werden und Jahre lang zubringen, ehe sie einen Begriff vom
atze und den Verhältnissen der einzelnen Theile desselben bekommen
id in der selbstständigen Bildung von Sätzen oder in der Uebertra-
ing aus der Muttersprache in die fremde zu einiger Uebung gelangen.
Was die Knaben auf jenem Wege lernen, lernen sie am Ende nur
rch die bis zum Ekel getriebenen Wiederholungen wie die Papageien,
id sie wissen von dem Gelernten weiter keine Anwendung zu machen,
s es herzubeten. Es macht unendliche Mühe, solche Schüler nur erst
r Besinnung zu bringen, und man richtet mit ihnen in derselben
it gerade nicht mehr aus, als mit solchen, welche eben erst anfangen,
: Sprache zu lernen." Freilich werden solche ungünstige Resultate
cht allein der schlechten Lehrart verdankt, sie beruhen zum großen
heil eben so sehr auf der schlechten grammatischen Ansicht der Bücher
id Lehrer, auf der schlechten Methode im objectiven Sinne. Schon
t den Römern, noch mehr aber seit Perizonius, hat man die
prache, als ein Kunstproduct des Menschen betrachtet, erfunden, „um
nem längst gefühlten Bedürfnisse abzuhelfen", so wie man, durch
chaden klug gemacht, auf die Brandkassen gefallen ist. Aehnlich
llte der Staat ein Gemächte der Willkür und des Uebereinkommens
n. Bei dieser geistlosen und sogar in sittlicher Hinsicht verderblichen
nsicht ist denn natürlich der Zweck der Grammatik erfüllt, wenn die
ßeren Erscheinungen der Sprache nach einer gleichfalls zufälligen
id willkürlichen Ordnung zusammengestellt werden. Das Nomen als
: Bezeichnung des Sichtbaren und Handgreiflichen steht voran (diese
rammatik verleugnet ihren Zusammenhang mit der materialistischen
hilosophie nicht); die Casus hält man für hinlänglich erklärt, wenn
: Fragen oder Commandowörter gefunden sind, bei deren Ausrufung
:ser oder jener Casus zu erscheinen hat; fragt man: warum steht hier
r Accusativ oder der Conjunctiv? so wird man auf die Präposition
er eine Conjunction verwiesen, indem nicht bedacht wird, daß Prä-
sition und Casus, Conjunction und Conjunctiv wie Blitz und Don-
r zusammengehören und in einem Dritten ihre Erklärung finden.
aß nun ein solcher Unterricht bei dem Knaben das dunkle Gefühl er-
:cken muß, er beschäftige sich mit unverständigem Krame, und daß
nit Unlust an der fremden Sprache entsteht, ist eine so nothwendige
s bekannte Sache. Wie viele Knaben, die durchaus ohne besondere
ocation für die Mathematik sind und später diese Wissenschaft auf-
ben, beschäftigen sich in Quarta mit Vorliebe und Erfolg mit der
athematik, während sie sehr schwache Lateiner sind, bloß weil der
athematische Unterricht ihren Geist befriedigt, die Grammatik aber

ihnen eine Sammlung willkürlicher, unbegreiflicher Reglements ist! Aber auch das Wunder angenommen; der Schüler behält alle auswendig gelernten Formen und Regeln im Gedächtniß: wenn es später darauf ankommt, diese Masse in's Leben zu rufen und zu gebrauchen, so findet sich der Aermste trotz seines Reichthums auswendig gelernter Regeln rath- und hülflos. Es gibt nun mancher Philologe zu, praktische Sprachkenntnisse ließen sich allenfalls auf anderem, kürzerem und leichterem als diesem Wege gewinnen, aber die Schule solle nicht nur materiale Kenntnisse beibringen, sondern auch formale Bildung entwickeln; hierzu aber sei der Gang durch die Grammatik nöthig, hierzu müsse Schritt vor Schritt Formenlehre und Syntax durchgegangen, jedes Stiftchen und Rädchen vereinzelt betrachtet werden. Aber just die formale Bildung ist es, für welche auf diesem Wege gar nichts geschieht; Ihr könntet euren Schüler eben so gut mit der Heraldik beschäftigen! Er spricht die grammatischen Regeln nach, aber denkt sich nichts dabei, und hat er es auch dahin gebracht, daß er nach den den Regeln beigegebenen Beispielsätzen andere Sätze bilden und so scheinbar die Regel befolgen lernt; gesetzt sogar, die Regel werde mit der Zeit verstanden, wißt Ihr, daß Ihr das Gegentheil von demjenigen gethan habt, was der auf formale Bildung sehende Lehrer thut? Der natürlichen Denkfaulheit habt Ihr Vorschub geleistet, indem Ihr die Regeln fertig, in abgerundeter Form gegeben habt, die der Schüler auf analytischem Wege, durch Abstraction von concreten Fällen, selbstthätig hätte suchen und formuliren sollen. Sprecht, die Ihr so unterrichtet, das Wort formale Bildung nicht aus; Ihr nudelt Gänse. Wenn Eure Schüler dennoch Geist bekommen, so seid Ihr unschuldig daran!

Man wird mir antworten, daß die eben geschilderte Methode aufgegeben ist. Ich gratulire von Herzen. Sehen wir denn die zweite an, und zwar zunächst diejenige, welche in den meisten Grammatiken neuerer Sprachen seit Meidinger herrscht.

Ich schlage Mozin §. 136 auf und finde hier, wo es sich vom Artikel handelt:

Je suis aimé du père et de la mère. Vous parlez de l'empereur. Je viens du palais et de la ville u. s. w.

Oder K. J. Hoffmann's methodische Anleitung p. 19, wo die dritte Declination an der Reihe ist:

Der Jüngling fängt den Vogel. Das Auge des Sehers glänzt u. s. w.

Die unterstrichenen Wörter sind beigeschrieben: Ich werde geliebt; capit, fulget u. s. w.

Aber wißt Ihr auch, daß Ihr da mit einem Fuße in der Methode Jacotot oder Hamilton steht und alle Nachtheile dieser Me-

ode habt ohne ihre Vortheile. Entweder Ihr laßt die beigeschriebenen örter auswendig lernen oder nicht. Wenn dieses, so ist Euer Thun n Seitenstück zu der bekannten Arbeit der Danaiden. Wenn jenes, zwingt Ihr den Knaben, Unbegriffenes auswendig zu lernen, was ur bei Dummköpfen gelingt. Ob aber nun die Verben auswendig lernt werden oder nicht, der Gebrauch der Casus wird in beiden Fäln nicht begriffen, wenigstens da nicht, wo das Verb der fremden prache einen andern Casus regiert, als sein Aequivalent in der Mutrsprache.

Uebrigens ist diese Methode vom Rechten nicht weit entfernt. Man rf nur mit dem Verbum prädicativum den Anfang und die Verbalrmen zum Faden machen, woran sich successive alles Uebrige anreiht. och davon unten.

Weit unzweckmäßiger ist es, wenn man dem Schüler, indem er B. beim Substantiv steht, bloße Casusformen zur Uebung vorlegt.

Für diese Methode könnte ich bekanntlich aus einer Unzahl von chulbüchern Beispiele beibringen; ich beschränke mich auf zwei Bücher.

In Hoffmann lese ich gleich im Anfange:

Silvae — horae — postam — fabarum — causis u. s. w.

inige Seiten weiter:

Ceraso — socerum — loci — gladiis —
Juvene — vatem — cani u. s. w.

In Frege's Schulgrammatik der französischen Sprache, einem uche, das die Becker'sche Weise nicht ganz unglücklich nachahmt, de ich im zweiten Abschnitte des Uebungsbuches folgende Aufgaben:

§. 37. Bilde das Femininum von: Bohémien, baron u. s. w.

§. 38. Irrésolu, goutteux u. s. w.

§. 41. Bilde die Pluralform von Le mouton u. s. w.

Bei Frege wird diese Weise ordentlich spaßhaft. Er fängt nach ecker mit dem Verb an und gibt im ersten Abschnitte des Uebungsches vollständige Sätze; anstatt nun die dort gelernten und geübten erbalformen im zweiten Abschnitte anzuwenden, gibt der Mann Beiiele, wie diejenigen sie geben müssen, welche mit dem Substantiv angen. Man muß gestehen, eine größere pädagogische und didaktische aktlosigkeit dürfte undenkbar sein.

Was heißt nun aber silvae, horae, mensis? Es heißt gar chts. Gebt dem Schüler einen Satz, sagt hora ruit, silvae virent, und Ihr könnt dem Schüler begreiflich machen, daß der sogenannte Nominativ der Subjectscasus, für diesen Casus aber eine doplte Form, Singular und Plural, vorhanden ist. Sagt: Poetae nant silvas, und Ihr könnt daran zeigen, was ein Object und zwar s Accusativobject, so wie was ein objectives Verb ist. Sagt: Cae-

sar cum diligentia Romam profectus est, und Ihr zeigt daran, daß es adverbiale Satzverhältnisse, Bestimmungen des Orts, der Weise u. s. w. gibt.

Nur lehre man das nicht Alles auf einmal!

Bis jetzt ist von den Mängeln der gewöhnlichen Methode beim Anfangsunterrichte, in Sexta und Quinta, die Rede gewesen. Werfen wir ganz beiläufig einen Blick in Quarta und Tertia, so stoßen wir hier auf zwei ebenfalls bedeutende Uebelstände. Einmal wird hier, wo die wissenschaftliche Grammatik gelehrt werden sollte (philologische Delicatessen, Gebrauch dieses oder jenes Schriftstellers, Unterschied prosaischer und poetischer, rednerischer und historischer Ausdrucksweise gehört nach Secunda und Prima oder auf die Universität), die Grammatik meist schon zurückgelegt und begleitet nur die Lectüre, so daß überhaupt von der Grammatik nur der geistlose, rein positive Theil, also ächt realistisch nur das zum unmittelbaren Gebrauche Dienende gelernt, ihre geistige Seite aber ignorirt wird. Dann wird nicht auf die rechte Art gelesen. Man übersetzt Bücher über Bücher, Nepos, Phädrus, Cäsar, Ovid, Livius, Virgil, Cicero, Horaz, Tacitus; man schärft auch wohl dem Schüler ein, er solle seine Präparation, d. h. Vocabeln, hübsch auswendig lernen; aber es geschieht nicht; es ist wieder Danaidenarbeit, was man heute liest, wird morgen vergessen, und der Secundaner braucht das Lexicon nicht viel weniger als der Quartaner. Wäre man klug, so ließe man wenigstens ein Drittheil alles zu Uebersetzenden auswendig lernen, und gewänne dadurch nicht nur Vocabeln (wer nur Vocabeln gelernt hat, wird sich, indem er eine fremde Sprache spricht oder schreibt, zwar des fremden Lexicons bedienen, aber im Grunde immer seine Muttersprache sprechen), sondern eine innige Vertrautheit mit der Syntax und Gewandtheit im Ausdrucke. *) Die besten Latinisten neuerer Zeiten waren solche, welche Horaz, Virgil auswendig wußten. Auf diese Weise gewinnt man auch Sprach- und Stilmuster zur Nachahmung: **Assuescent optimis semperque habebunt intra se, quod imitentur.** **)

Wollte man auf alles dieses erwiedern, man habe doch bisher Lateinisch, Griechisch, Französisch u. s. w. gelernt, so ist das theilweise richtig. In den älteren Schulen lernte man aber bekanntlich nur

*) „Wenn der Knabe recht schnell in einer fremden Sprache und zugleich im Erinnern wachsen soll, so lern' er nicht Wörter, sondern ein ausländisches Kapitel, das er einigemal durchgegangen, auswendig; Worte werden durch Wortfügung gemerkt, und das beste Wörterbuch ist ein Lieblingsbuch." Jean Paul, Levana.

**) Quinctil. Inst. orat. II. 7.

Sprachen *), und seit der Einführung der vielen Realien in die Gymnasien läßt sich nicht leugnen, daß die Fertigkeit in fremden Sprachen zu schreiben sehr abgenommen hat. Zu Leibnitz's Zeiten schrieben dreimal so viele deutsche Gelehrte lateinisch oder französisch als jetzt.

Was ist aber, nach so vielen Ausstellungen, nun das Positive in der grammatischen Methode? Was ihre Wahrheit, kraft welcher sie sich Jahrhunderte lang dem menschlichen Geiste aufgedrungen hat? — Es ist der Widerwille gegen bloß mechanisches Lernen, das Streben nach Wissenschaftlichkeit.

Wir aber wollen dieses Positive sorgsam erhalten; wir wollen nie vergessen, daß die Grammatik die Kategorienlehre, die Logik der Jugend, bildender als die Mathematik, ist.

Ein Extrem ruft das andre hervor; die sogenannte analytische Methode, wie sie Dumarsais, Locke, Frémont, Boisjermain, Grandmottet, Maugard, Kühne, Smout, Marx, Jacotot, Hamilton, Tafel, Mahn, Wagner **) u. A. vorgeschlagen

*) Die Erfolge würden aber gewiß mehr der Lectüre als der grammatischen Methode verdankt. Facciolati, Forcellini's gelehrter Mitarbeiter, sagt von sich (De optt. studd. Orat. 1.): Si quid valeo, Ciceroni, Terentio, Caesari, Virgilio, Horatio, ceterisque ejus aetatis scriptoribus debeo; nihil a me repetundarum jure postulet Priscianus, nihil Donatus vindicet etc.

**) Die beste Schrift für die analytische Methode ist des geistreichen Dr. Kröger Aufsatz „Ueber die neuen Methoden, fremde Sprachen zu lehren, welche Hamilton und Jacotot angegeben" (in Schwarz' Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik). Auch Klumpp erklärt sich in seinen Schriften „Ueber die Einrichtung der Realschulen" und „Ueber gelehrte Schulen" dafür und wendet in seiner Erziehungsanstalt zu Stetten bei Stuttgart die Hamilton'sche Methode an.

Dumarsais und Locke sind übrigens nicht die Ersten, welche Interlinearübersetzungen verlangt haben. Schon früher existirten solche Bücher, z. B.

„Vierzig Dialogi (lateinisch, deutsch und polnisch), gar herrlich zusammengebracht durch den sel. Volckmarum, zum Druck übergeben durch Balthasarem Kannegießern." Breslau 1688.

„Familiaria Colloquia, a Chr. Helvico." Marpurg. 1671.

„Nov. Vestibulum linguae latinae." Ed. X. Berlin 1719.

„P. Terentii Afri comoediae latino-germanicae in commodiorem usum discentium." Lips. 1927.

Dumarsais gab mehrere lateinische Schriftsteller mit Interlinearübersetzungen heraus; Frémont zwei Gesänge der Aeneide; Boisjermain Tasso's Jerusalem (Lausanne 1795); Grandmottet den Telemach (Hamburg 1799), er eignete seine Arbeit Klopstock zu; Weckers ebenfalls den Telemach; Maugard den Phädrus und Nepos;

und geübt haben, ist nichts als Reaction gegen die Einseitigkeit der grammatischen Methode.

Die Interlinearisten stellen sich aber nicht dem grammatischen Unterricht überhaupt entgegen, nichts hindert den Jacotot'schen oder Hamilton'schen Lehrer, in einem zweiten Sprachcursus auch die Grammatik vorzunehmen; — sie behaupten nur, daß der Anfangsunterricht nicht nach der Grammatik gegeben werden, nicht mit der Theorie beginnen dürfe.

In so weit wären wir denn mit den Interlinearisten einverstanden.

Wie aber verfahren die Interlinearisten auf der ersten Stufe, wie fangen sie es an, um die Schüler in so weit mit der Sprache bekannt zu machen, ihm so viel Sprachstoff beizubringen, daß er auf der zweiten Stufe das Studium der Grammatik mit Nutzen beginnen kann?

Hier liegt die Differenz, hier ist der Punkt, den ich angreifen muß.

Die analytische Methode führt den Schüler unmittelbar in medias res. Irgend ein leichter Schriftsteller der fremden Sprache wird, mit einer Interlinearübersetzung versehen, mit dem Schüler durchgegangen, der Lehrer spricht vor, der Schüler spricht nach, und dies so lange, bis jedes Wort gewußt wird. Herr Dr. Tafel behauptet, daß auf diese Weise in zwölf Stunden das griechische, lateinische, französische, englische u. s. w. Evangelium Johannis gelernt werden könne.

Ist ein Buch also durchgemacht, so wird ein zweites vorgenommen, der Lehrer übersetzt vor, der Schüler merkt sich die Bedeutung des Gelesenen; in kurzer Zeit soll die Interlinearübersetzung überflüssig und der Schüler im Stande sein, allein fortzukommen. Alsdann stellt er unter Anleitung des Lehrers selbst die Grammatik auf.

Beispiele mögen die Sache erläutern.

Kühne den Vicar of Wakefield; Smout Johnson's Rasselas; Marx einen Gesang der Odyssee; Tafel das Evangelium Johannis; Mahn ein Buch des Livius u. m. a.; Wagner den Aesop; Andre Andres.

Hamilton hat seine Methode in zwei besondern Schriften dargestellt: Essay of the usual mode of teaching languages. Newyork 1816. Und: The history, principles, practica and results of the Hamiltonian system, for the last 12 years. Manch. 1829.

Jacotot's Werk Enseignement universel ist auch in Deutschland durch Braubach, Dubietz, Hoffmann u. A. bekannt genug.

Indem ich diese Note schließe, bemerke ich noch, daß wir von Jacotot's Methode, insofern sie die Muttersprache betrifft, sehr viel lernen können (mein obiger Vorschlag beruht zum Theil auf Jacotot'schen Grundsätzen); in Bezug auf fremde Sprachen unterscheiden sich indeß Hamilton und Jacotot nicht so wesentlich von einander, daß wir genöthigt wären, Jeden besonders zu betrachten.

In Wagner's Lehrbuch der griechischen Sprache lese ich auf der
rsten Seite:
Schildkröte geschauthabende Adler sichbreitenden anwollte und selbst
Χελώνη θεασαμένη ἀετὸν πετόμενον ἐπεθύμησε καὶ αὐτὴ
ebreitet haben. Zugekommene aber diesen anrief, auf welchem
πετᾶσαι. Προσελθοῦσα δὲ τοῦτον παρεκάλει, ἐφ' ᾧ
will (er, sie, es) Lohne, gelehrtzuhaben dieselbe," u. s. w.
βούλεται μισθῷ διδάξαι αὐτήν, κ. τ. λ.

Bei Tafel S. 1.

„Ward Mensch abgesandt von Gott, Name ihm Johannes.
ἐγένετο ἄνθρωπος ἀπεσταλμένος παρὰ θεοῦ, ὄνομα αὐτῷ Ἰωάννης.
Dieser kam in Zeugniß, damit gezeuget habe um des Lichts,
οὗτος ἦλθεν εἰς μαρτυρίαν, ἵνα μαρτυρήσῃ περὶ τοῦ φωτὸς
damit alle getraut haben durch seiner", u. s. w.
ἵνα πάντες πιστεύσωσιν δι' αὐτοῦ, κ. τ. λ.

In desselben Verfassers lateinischem Lehrbuche, S. 1.

War ein Mensch von Gott geschickt, Johannes mit Namen, welcher
Fuit **homo** a Deo **missus**, **Joannes** nomine, qui
rvorging dieMenschen von jener Licht lehrenwerdend, damit Alle
prodivit **homines** de illa luce **edocturus**, ut omnes
durch selben zudie Treue durchgeführt würden," u. s. w.
per ipsum ad fidem perducerentur, et cet.

Mahn's Lehrb. d. Engl. Sprache, S. 1.

There are a hundred faults in this thing, and a hun-
Da sind hundert Fehler in diesem Dinge, und hun-
lred things might be said to prove them beauties,"
dert Dinge könnten werden gesagt zu beweisen sie Schönheiten,
etc.
u. s. w.

Desselben Lehrb. d. Ital. Spr. (Muratori Annali), S. 1.

Da molto tempo era sossopra l'Europa tutta, du-
ieit vieler Zeit war drunter u. drüber das Europa ganze, indem
rando le guerre nelle provincie della Germania, ...
ort)dauerten die Kriege in den Provinzen Deutschlands, ...
maneggiandosi l'armi anche in Italia, con essersi
dem handhabten sich die Waffen auch in Italien, mit sein sich
ltimamente aggiunta all' altre sciagure, la guerra del
zuletzt hinzugefügt zu den andern Unglücksfällen der Krieg des
Turco co' Veneziani", etc.
Türken mit den Venezianern, u. s. w.

Jedes der mitgetheilten Fragmente enthält mannichfache Formen
r Substantiv- und Verbalflexion; es enthält ferner eine oder die

andre Construction, welche der Muttersprache fremd ist. Wollte man nun darauf aufmerksam machen, daß is, ea, id die zweite Person Praes. Imp. Ind. ist, as, os, a Accusativobjecte im Plural, so rückte man natürlich nicht von der Stelle, und ein Fragment des zu übersetzenden Buches würde zu einer in Unordnung gerathenen Grammatik. Man sagt also nichts, als dieses, daß perducerentur durchgeführt würden heißt, und so hat der Schüler die Qual, eine Maschine in der Hand des Lehrers zu sein. *) Die syntaktischen Eigenthümlichkeiten der fremden Sprache erschweren aber die Sache noch mehr. Jede Aesopische Fabel ist eine kleine Welt, ein Organismus, worin vielleicht ein Dutzend syntaktischer Organe fungiren und zwar auf eine von der Muttersprache verschiedene Weise. Die nothwendige Folge ist, daß die Uebersetzung unverstanden bleibt. Es verstehe doch Jemand, der kein Griechisch weiß, das oben mitgetheilte Fragment einer Aesopischen Fabel!

Die Hamilton'sche Methode erscheint mir demnach unfähig, in ihrer Einseitigkeit beim Unterrichte angewendet zu werden. Sie ist eine Methode für Bediente, die mit ihren Herren in fremde Länder gehen und dort ex usu die Sprache lernen. Allerdings kommt auch der Hamilton'sche Lehrer dazu auf den Verstand zu wirken; auch er kommt zur Theorie, aber das Rechte wäre, in jedem Augenblicke Theorie und Praxis zu vereinigen, Gedächtniß- und Verstandesbildung gar nicht zu scheiden. Die Wort- und Satzformen sollen allerdings dem Schüler zuvörderst auf practischem Wege, durch Sätze, bekannt werden; aber man soll nicht alle Wort- und Satzformen auf einmal bringen. Eins nach dem Andern!

Was ist aber das Positive in der analytischen Methode? Was lernen wir von Hamilton und Jacotot? Was sollen wir von ihnen benutzen?

1. Der Lehrer lehre, weise dem Schüler nicht Pensa zum Lernen an!

Beim ersten Unterrichte sollte vom Schüler nur Wiederholung zu Hause, nicht aber Präparation verlangt werden. Der Lehrer gibt die zu den Aufgaben nöthigen Wörter und übt sie mit der Classe ein, bis sie auswendig gewußt werden. Was nützt es dem Schüler, in den Irrgängen des Lexikons umherzuwandeln und dort von Pontius zu Pilatus geschickt zu werden? Je schneller der Tausch zwischen dem

*) Jeder meiner Leser kann an sich selbst den Versuch machen und eine halbe Seite nebst Interlinearübersetzung aus einer Sprache auswendig lernen, die er gar nicht kennt. Ich wette, daß Sechs unter Zehn von dem Unternehmen abstehen und nach fruchtlosen Versuchen die Sache für eine Tantalusqual erklären.

einheimischen und fremden Worte von Statten geht, desto besser ist es. Eben so wenig aber muthen wir dem Anfänger zu, das Blindekuhspiel des Construirens durchzumachen; der Lehrer beginnt jede Lection (welche Sätze von einerlei Art enthält) damit, die ersten Sätze selbst zu übersetzen oder es durch einige der fähigsten Schüler thun zu lassen, worauf denn die Classe schon sich das Punctum saliens merken wird.

2. Es werde sehr viel wörtlich, ja buchstäblich übersetzt!

Dies gilt zunächst für die Bedeutung der Vocabeln. Eine Vocabel hat eine Grundbedeutung, die vor Allem gewußt sein will. Das deutsche Wort Schlange correspondirt z. B. keineswegs dem lateinischen oder französischen Worte; während der Deutsche in der Schlange das Schlingende sieht, schaut der Römer in ihr das Kriechende an. Hierin ist noch viel weiter zu gehen, als Hamilton gegangen ist. Wenn nun die fremde Sprache, was so häufig der Fall ist, eine Eigenthümlichkeit in der Vocabel hat, so soll man darauf aufmerksam machen, was eben am schlagendsten durch buchstäbliche Uebersetzung geschieht. Ein junger Esel ist lateinisch pullus asininus; man sage also in Gottes Namen: Das ist so, als wenn wir sagen wollten, ein eseliges Junge.

Eben so nothwendig ist aber die buchstäbliche Uebersetzung für Redensarten, besonders für objective Satzverhältnisse und Satzverkürzungen. Ehe man afferre mit Berichten (z. B. odiosa de aliquo), admovere (z. B. mentem ad voces alicujus) mit worauf richten, dirimere (z. B. iras) mit beenden übersetzt, muß erst die wörtliche Uebertragung: Gehässiges über Jemanden hinzutragen, den Geist hinbewegen u. s. w. geschehen sein. Gleiches gilt von der Construction; um einem französischen Kinde z. B. recht schnell die deutsche Wortstellung einzuprägen, muß man es oft J'ai mon père vu u. s. w. sagen lassen.

3. Jede syntaktische Regel werde durch Abstraction von dagewesenen Sätzen zum Bewußtsein gebracht. Freilich, wie schon oben gesagt, eine nach der andern.

4. Der größte Theil des Uebersetzten werde auswendig gelernt.

Nie lasse man bloße Vocabeln lernen, das Wort gilt nur im Satze. Selbst die Conjugations- und Declinationsübungen müssen an Sätzen geschehen: Ich lobe — dieses Buch; du lobst — meinen Freund; — Ich gefalle — meinem Vater, du gefällst — deinem Lehrer; dieses Buch gefällt — mir u. s. w.

Nachdem wir die herrschenden Methoden kennen gelernt, und gesehen, daß jede den Zwecken des Unterrichts nur unvollständig ent-

spricht, kehren wir zum Anfange zurück und stellen unsre Methode praktisch dar. Wenn ich sage: Unsre Methode (ich meine den geneigten Leser mit), so will ich aber damit nicht gesagt haben, als hätte ich erfunden, was ich hier vorlege. Es ist richtig, ich habe diesen Weg nach langen Irrfahrten mir selber gebahnt und eine Zeitlang geglaubt, etwas Neues und Apartes zu besitzen. Indem ich mich aber über meine Erfindung freue, erscheinen A. Grotefend's und Kühner's Elementarbücher, und Beide finde ich mit mir auf demselben Wege. *) Ganz vor Kurzem hat Deinhardt ähnliche Ansichten geäußert, nur scheint er den unteren Classen doch zu ausschließlich die sogenannte Formenlehre und eine dogmatisch vorzutragende empirische Syntax zuzuweisen. Wenn übrigens Deinhardt und ich in sehr vielen Dingen übereinstimmen, so kommt das daher, weil wir Beide aus Hegel's Schule kommen. Im Grunde haben wir Jüngern aber sammt und sonders nicht nöthig gehabt, das Rechte zu erfinden, und hätten es schon halb fertig finden können. Pestalozzi war nahe daran, es auszusprechen. Seinen Hauptgrundsatz

> „In jeder Uebung trete Ein Moment hervor, um dessentwillen die Uebung gemacht wird, und jede folgende bringe ein neues Moment mit Beibehaltung und fernerer Einübung der vorhergehenden!"

auf den Sprachunterricht anwendend, wollte er, wie Marx in der Vorrede zu seinem Lehrg. d. gr. Spr. (S. XII) berichtet, daß die in der Sprache gebräuchlichsten und bedeutendsten Wörter gesammelt, erst mit wenigen von ihnen abhängigen andern Wörtern, dann mit kleinen Sätzen verbunden, und so in stets erweiterten Kreisen Reihenfolgen von Uebungen gebildet würden, die dem Anfänger durch öfteres Ueberlesen geläufig werden sollten, bis nach erworbener sicherer Anschauung des Stoffes der Sprache die Grammatik als Abstraction vom Erworbenen eintreten könne. — Man sieht leicht, hätte Pestalozzi eine tiefere Ansicht von der Sprachwissenschaft selbst gehabt, so hätte er schon das Rechte ausführen können. Die subjective Seite der Methode ist

*) Nicht ganz. A. Grotefend's Elementarbuch hat zwei Theile: Grammatik und Uebungsbuch. Meiner Ansicht nach müssen Theorie und Praxis ineinander verwebt werden, selbst in dem Schulbuche für Anfänger. Das Letztere hat nun Kühner gethan, aber unglücklicherweise hat er die alte Aufeinanderfolge der Redetheile respectirt und gibt im Anfange nur ein paar Verbalformen. — So eben wird eine „Theoretisch-praktische Vorschule zu einer wissenschaftlichen Auffassung der lateinischen Sprache. I. Cursus. Die Entwickelung des Hauptsatzes. Von Ludwig", angezeigt. Dem Titel nach entspricht das Buch meinen Forderungen.

aber nicht ausreichend; das Object hat auch seine Natur und macht Forderungen, die Pestalozzi zu seiner Zeit nicht erfüllen konnte, *) weil er sie nicht kannte. Damit wir auf den Punkt kämen, auf welchem jetzt die didaktische Wissenschaft steht, war Mancherlei nöthig. Pestalozzi und Andere nach ihm gaben das Wesen der Elementarmethode an und lehrten praktisch ihre Anwendung. Schelling mußte den der modernen Welt abhanden gekommenen Begriff des Organismus neu entdecken und so die organische Grammatik vorbereiten. Die historische, vergleichende Sprachwissenschaft mußte aber durch die Grimm, Graff, Bopp, Humboldt, Diez, Raynouard gleichzeitig aufblühen, um den Arbeiten der Becker, Herling, A. Grotefend, Kühner u. A. eine feste Unterlage zu geben; denn bei der Sprachwissenschaft ist durchaus richtig, was Schelling in einem andern Zusammenhange mit Unrecht behauptet, daß mit dem rein Rationalen nicht an die Wirklichkeit heranzukommen ist. Endlich war Hegel nöthig, um einerseits durch seine Psychologie die Unterscheidung der Methoden wissenschaftlich zu begründen, andrerseits aber der Syntax ein noch höheres Ziel anzuweisen, als ihr in dem Begriffe des Organismus gegeben ist; eine Seite der Sprache ist Organismus, eine andre ist mehr, ist Geist. Wollte aber Jemand meinen, der Elementarunterricht in irgend einer Sprache setze doch unmöglich alle diese gelehrten Vorarbeiten voraus, so habe ich darauf nichts zu erwiedern, als daß es sehr weite Lehrergewissen und allerlei Arten Unterricht gibt. „Glaubt Ihr, daß Herr d'Alembert zu gut sei, die Elemente der Mathematik zu lehren?" läßt Diderot den Neffen des Rameau sagen. Wenigstens sollten die Verfasser von Unterrichtsbüchern auf der Höhe der Wissenschaft stehen. **)

*) Gleiches gilt von Meierotto's lat. Gramm. und von Lemare's Cours de l. l. Beide Bücher sind Sammlungen von nach grammatischen (etymologischen und syntaktischen) Kategorien geordneten Sätzen. Das grammatische System beider Autoren macht ihre Arbeiten für den Unterricht unbrauchbar; sie sehen in der Sprache einen Mechanismus, keinen Organismus.

**) Im Grunde wäre das von jedem Lehrer zu verlangen. Ein Beispiel. Eine Klasse deutscher Verben (helfen, geben) nimmt in der 2. und 3. Pers. Präs. Imp. Ind. und im Imperativ ein i an. Die im Auslande erschienenen deutschen Grammatiken, noch schlechter (mit Ausnahme der Grammar of german language von Becker) als die in Deutschland fabricirten französischen Grammatiken, geben natürlich keinen Grund dafür an. Wenn nun ein Lehrer der deutschen Sprache seinen Gegenstand nicht gründlich studirt hat, wenn er also die gothischen Infinitiven giban, hilpan und die Entstehung der secundären Vocale e und o nicht

Der Leser erinnert sich, daß wir in Gymnasien und höheren Bürgerschulen drei Alters-, Bildungs- und Unterrichtsstufen angenommen, die wir in Bezug auf den Unterricht in fremden Sprachen, als: 1) empirische, elementarische, vorbereitende, analytische; 2) rationale, wissenschaftliche, grammatische, synthetische; 3) litterarische bezeichnen können.

Erste Stufe.

(Sexta und Quinta.)

Da die fremde Sprache und Grammatik hier das Dienende, das dem subjectiven Bildungszustande des Lernenden sich Anschmiegende, nicht als Zweck, sondern nur als Mittel gelten wollende ist, so versteht es sich von selber, daß wir die Grammatik nach dem Bedürfnisse des Lernenden zuschneiden. Man erwarte also nicht, daß wir irgend ein Kapitel der Grammatik, z. B. die Declination, systematisch lernen oder einüben lassen; wir zerschneiden den etymologischen und syntaktischen Stoff in Lectionen, welche eine ununterbrochene Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren, gleichsam einen Kreis von Kreisen bilden. Wir fangen deshalb, den Satz für Sexta bestimmend, während das Satzgefüge der Quinta zufällt, in Sexta mit dem Verbum prädicativum an und bilden zunächst die einfachsten Sätze, nur aus Subject und Prädicat bestehend. Indem wir nun die Tempora des Indicativs der verschiedenen Conjugationen allmälig einüben, werden zugleich eine Menge von Substantiven und Pronomen im Nominativ (Sing. und Plur.) gelernt und eingeübt. Die Gesetze der prädicativen Congruenz werden hierbei aus den vorliegenden Sätzen entwickelt. Dann treten die Complemente des einfachen Satzes hinzu, das Adjectiv, der Genitiv u. s. w., wobei die attributive Concretion zum Bewußtsein gebracht wird. Mit dem Hinzutreten des Objects werden die Casus einzeln gelernt und eingeübt; die Rection der Verben und Adverbien wird Gegenstand der Betrachtung. Jetzt sind die Declinationen im Zusammenhange zu lernen, wie denn auch die zerstreuten Kenntnisse über das Genus nun können auf Einheit zurückgeführt werden. Dann treten die adverbialen Bestimmungen hinzu, die Präpositionen und Adverbien werden gelernt und geübt. Auf die Wortfolge ist vom Anfange an Rücksicht genommen und das Rechte, wenn auch dogmatisch, vorgeschrieben worden. Mit den coordinirenden Conjunctionen, als welche Hauptsätze aneinanderfügen oder entgegenstellen u. s. w., schließt dieser erste Cursus, dessen

---

kennt und so dieses i als Lautreinigung, als restitutio in integrum darzustellen weiß, so erscheint dem Ausländer unsre edle Sprache als eine tückische Verirsprache, nicht vernünftiger als z. B. das Französische denjenigen erscheinen muß, die kein Latein wissen.

rammatische Lectionen so eingerichtet sind, daß jede Stunde drei Theile at: Uebersetzung einer Reihe von Sätzen über eine gewisse Regel aus er fremden Sprache; — Aufsuchung der Regel; — Uebung der Regel urch Uebersetzung ähnlicher Sätze in die fremde Sprache.

Ist dieser Unterricht vier bis sechs Wochen gegeben, so fängt gleichzeitig die Lectüre eines Lesebuchs an. Da versteht es sich nun von lbst, daß der Schüler jede Phrase eines Stücks selbstthätig erklären uß, wenn dies nach dem bereits genossenen grammatischen Unterricht m möglich ist. Anderes wird dem Schüler gesagt; zuweilen mag man n auch ein wenig rathen lassen. Die Lesestücke werden — hoffentlich s klassischer Inhalt —, sobald sie verstanden sind, auswendig gelernt.

Der Schüler lernt zu jeder Aufgabe die nöthigen Vocabeln (natürch im Satze). Nun kann es nicht fehlen, daß ihm nach einer gewissen eit mehrere Glieder einer Familie, z. B. geben, angeben, abgeben, us-, auf-, ver-, umgeben, Gabe u. s. w. vorgekommen sind; das lementarbuch wird also ein doppeltes Wort-Register, ein alphabetisches nd ein etymologisches haben. An dem letzteren sind dem Schüler ccessive die Gesetze der Ableitung und Composition deutlich zu machen. ieran knüpft der Lehrer Wortbestimmungen, Synonymisches u. s. w.

Quinta fährt in derselben Weise fort und macht sich mit allen öglichen Arten von Nebensätzen, mit dem Gebrauch des Conjunctivs, e relativen Tempora, der Consecutio Temporum u. s. w. praktisch kannt. Der zweite Cursus des Lesebuchs enthält natürlich schwerere tücke. *)

Zweite Stufe.

(Quarta und Tertia.)

Der nach der eben angegebenen Weise unterrichtete Schüler ist als uartaner fähig, eine wissenschaftlich gehaltene Schulgrammatik, wie e von Becker, A. Grotefend, Kühner ꝛc. zu studiren. Was ich ein Logik der Sprache genannt, bleibt freilich für Secunda und Prima ufgespart, wo es sich zu einer philosophischen und vergleichenden Grammatik entwickeln mag; Quarta nimmt die Syntax des Satzes und ne Hälfte der Wortlehre, Tertia die Syntax des Satzgefüges und die ndre Hälfte der Wortlehre durch. Hier sind auch die Genus- und asusausnahmen mit der scrupulösesten Genauigkeit zu lernen.

Aus dem Inhalte des Gelesenen müssen nun die Schüler sich ätze zusammentragen, welche als Beispiele für die Regeln dienen kön-

*) Es sei mir vergönnt, hier beiläufig zu bemerken, daß ich mit der Ausarbeitung eines französischen Elementarwerks (Sprach-, Lese- und Wörterbuch) beschäftigt bin. Es wird vielleicht noch in diesem Jahre in Berlin erscheinen. Später soll eine Schulgrammatik folgen.

nen. Cornelius Nepos oder Cäsar sind vom Schüler zu Hause durchzugehen, er hat Sätze und Satzgefüge von allen Arten daraus zu ziehen und systematisch in sein Heft einzutragen.

Die Exercitien sind doppelter Art, einmal Sätze zur Anwendung der Regeln, dann Aufsätze, bei deren Uebertragung der ganze Inhalt des Regelschatzes zu berücksichtigen ist. Da die Schüler schon in Sexta und Quinta alle Wort- und Satzformen kennen gelernt, so ist dies möglich. Die Aufsätze sollten aber der fremden Sprache entnommen sein. Zumpt und Fränkel haben solche Bücher zusammengestellt.

Ueber die Lectüre brauche ich nicht besonders zu reden, nur kann das Auswendiglernen nicht genug anempfohlen werden. Man kann dem Schüler keinen größeren Dienst leisten, als wenn man ihn den halben Nepos, Ovid, Vicar of Wakefield, Charles XII., Grandeur des Romains, Cid u. s. w. bis zum Nicht-mehr-vergessen-können sich einprägen läßt.

Dritte Stufe.

(Secunda und Prima.)

Wenn ich diese Stufe die litterarische nenne, so will ich damit nicht gesagt haben, die ausführliche Geschichte fremder Litteraturen gehöre in's Gymnasium. Ist es doch mit der Litteraturgeschichte nicht gethan, gehört doch das Studium der Sprachgeschichte, das Alt- und Mitteldeutsche, das Altfranzösische u. s. w. mit dazu! Es kann von keinem deutschen Gymnasium verlangt werden, daß die Primaner mit dem Brut d'Angleterre, Thibault de Navarre, den Fabliaux, Joinville u. s. w. bekannt werden, eben so wenig wie ich hier in Genf mit meinen Primanern die Nibelungen lesen kann, vielmehr dieses für die Akademie reserviren muß.

Wenn man aber nicht Alles haben kann, so soll man darum nicht Nichts wollen. Es fragt sich, was ist möglich?

Einmal setzen die Schüler in Secunda und Prima das wissenschaftliche Studium der Grammatik dadurch fort, daß sie die allgemeine und vergleichende Sprachlehre kennen lernen. Zu den tiefsten, feinsten und schärfsten grammatischen Belehrungen hat der Lehrer überdies bei der Lectüre und der Correctur der Aufsätze stündlich Gelegenheit.

Dann fahren die Schüler fort zu schreiben. Haben sie aber bis dahin übersetzt, so wird jetzt größere Selbständigkeit von ihnen verlangt: zur Sprachrichtigkeit soll die Angemessenheit und Schönheit des Ausdrucks treten. Nun wäre es aber ein grober Irrthum, wollte der Lehrer, was in der Muttersprache möglich ist, auch in der fremden verlangen. Wir geben also, es müßte sich denn von ganz einfachen Briefen handeln, dem Schüler keine freien Aufgaben, sondern lassen ihn

nach Mustern arbeiten. Ich habe manchmal, wenn ein Stück aus einem Historiker gelesen war, den Inhalt des Gelesenen zu einem Briefe oder zu einer Rede, eine Rede zu einer Erzählung verarbeiten, ein Stück aus dem erhabenen Stile in den didaktischen transponiren, einen modernen Stoff in alterthümlicher Weise, chronikenartig, behandeln lassen, überhaupt aber die Schüler in die Lage gebracht, daß sie, sollte eine leidliche Arbeit fertig werden, irgend einen Abschnitt eines Autors wenigstens zwanzigmal mußten gelesen und überdacht haben. Indem ich nun Stilübungen an der Hand guter Muster anrathe, zeigt sich eben die Nothwendigkeit, daß Muster vorliegen, und dies führt mich auf den Namen Litterarische Stufe.

Nichts nämlich verhindert, daß diese Muster eine vollständige, nach historischen und sachlichen Rücksichten geordnete Anthologie der in Rede stehenden Litteratur, eine Gallerie der Dichter, Redner, Geschichtschreiber, Philosophen bilden, *) eine Anthologie, an deren Lectüre sich, weil sie historisch geordnet ist, eine dem Standpunkte der Klasse angemessene Uebersicht der litterarischen Entwickelung anknüpfen läßt. Schon das Durchgehen einer solchen Anthologie gibt eine Anschauung von

*) Ueber französische Litteratur liefert ein solches Werk der Hr. Verfasser dieses Aufsatzes selbst, auf welches ich hiermit aufmerksam mache:

Tableau anthologique de la litterature française contemporaine (1789 — 1837). En six livres: Ecole classique, romantique, orateurs, histoire, philosophie, sciences exactes. Par le docteur Mager, Tomé premier. Berlin, Charles Heymann, 1837.

Zu Ostern d. J. erscheint der 2te Band; in beiden zusammen kommen 200 Autoren vor. Zu diesem Werke gehört: Geschichte der franz. National-Litteratur neuerer und neuester Zeit (1789 — 1837). Für gebildete Leser. Von Demselben. Erster Band. Berlin, 1837. Inhalt: I. Historische Einleitung. 1) Andeutung der Aufgabe. 2) Universal- und Kulturhistorisches, das Mittelalter. 3) Das sechszehnte und siebzehnte Jahrhundert. 4) Das achtzehnte Jahrhundert. 5) Religiöses und kirchliches Leben in Frankreich. 6) Politische Schulen und Parteien. — II. Allgemeine Geschichte der litterarischen Kultur der Franzosen seit der Revolution. 1) Von der Poesie in Frankreich. Klassicismus, Romanticismus. 2) Geschichtschreibung. 3) Philosophie. — III. Die klassische Schule. 1) Zur Kritik. 2) Didaktische und beschreibende Poesie. 3) Epos. 4) Der Roman. 5) Lyrik. 6) Dramatische Poesie (428 S.). Dieses Buch ist der 2te Theil des: „Versuch einer Geschichte und Charakteristik der franz. Nat.-Litteratur u. s. w.", deren erster 1834 in Hamburg erschienen ist. Nicht nur ein geistreiches Buch im neuern, sondern auch im älteren Sinne des Wortes. Es führt den Leser auf Höhen, er gewinnt Aus- und Uebersichten und es bringt ihn aus der Befangenheit heraus. K. D.

dem Ganze der Sprache und Litteratur. So stellt sich denn Secunda und Prima der Universität gegenüber gerade so zur Litteraturgeschichte, wie sich Sexta und Quinta zur Grammatik, Quarta und Tertia gegenüberstellten. Es ist wieder eine elementarische, praktische, vorbereitende Stufe.

Es bleibt übrig, für diejenigen Lehrer, welche den Unterricht in irgend einer fremden Sprache nach den hier dargestellten Grundsätzen einrichten wollten, ein paar Beispiele hinzuzufügen, welche zeigen können, wie der Lehrer sein Heft auszuarbeiten hat. Denn bei dem Mangel tüchtiger Bücher wird der Unterricht in neueren Sprachen dies vor der Hand nöthig machen.

Elementarische Stufe.

Erster Cursus.

Sexta.

Object. — Object nach Verben. — Object ist Substantiv und zwar Accusativ. *) (Hier beginnen zugleich die unregelmäßigen Verben.)

A. **Zum Uebersetzen ins Deutsche.**

J'ai abandonné ce projet; j'ai renoncé à ce projet; j'ai quitté (délaissé) ma maison.

J'enverrai ces livres à M. votre père, on m'a envoyé mon argent; si j'avois de l'argent, je vous en enverrois. Un ministre député par un prince ou une république à un autre, est appelé, envoyé. Le roi vient d'envoyer ses ordres aux gouverneurs des provinces. M. l'ambassadeur va envoyer un courrier à Paris.

Je bénis le lieu qui vous a vu naître. Dieu bénit le travail. Dieu vous bénisse (espèce de salut qu'on adresse à quelqu'un qui éternue). Faites du bien aux hommes, et ils vous béniront: voilà la vraie gloire. Bénissez ceux qui vous haïssent.

Je hais cet homme. Pourquoi haïssez-vous cet enfant innocent? Je hais (fam. = j'ai de la répugnance pour) le vin, le froid, le chaud. Les gens du monde haïssent la solitude. Je le hais cordialement (mortellement); il m'a toujours haï injustement. Je me hais (fam. = je m'en veux) d'avoir commis une telle faute. Le vice, la perfidie ne peuvent trop se haïr.

Il faut fuir l'orage de loin. La mort fuit les infortunés. Le temps fuit = passe vite. Il a pris la fuite. Ils se sont mis en fuite. Tout excès doit se fuir. Ce tonneau fuit (läuft).

*) D. h. der Accusativ ist Hauptsache; es kommen auch zuweilen andere Casus vor.

Sois vêtu! laisse à d'autres le soin de s'habiller. (Pythagore.) Avec ce que les riches portent de trop, il y auroit de quoi vêtir tous les indigents.

Mon père a acquis (acheté) ce domaine. J'acquis cette maison l'an passé. L'homme qui n'a que de l'acquis (connoissances, savoir), n'a point de génie. Remplacez la perte d'un avantage ou d'un agrément par l'acquisition d'une vertu. César conquit les Gaules. Le successeurs de Karle-le-Grand ne surent pas même conserver ce que celui avoit conquis.

Cueillez (colligere) des fleurs. Allez cueillir quelques fruits. Les héros cueillent des lauriers.

Avez-vous vu la mer? Je n'y vois goutte. Je n'y comprends rien. Allez voir votre ami. Voyez-vous encore ce Mr.? Oui Mr., il fréquente toujours notre maison. Voyez s'il vient. Voyez si cet habit vous va bien = essayez cet habit. Mon ami est mal vu de ma tante. Moins on voit, moins on imagine. Chacun a sa manière de voir.

Ne craignez rien, je sais mon devoir; etc.

B.

Dieſe Sätze dienen nun dazu, einerſeits bereits Dageweſenes fortzuüben (ſie gehören etwa der 25. Lection an), andererſeits die Natur des Accuſativobjects einzuſehen, ſo wie die gebrauchten Wörter einzuüben. Der Lehrer entwickelt mit dem Schüler die Theorie.

C.

Alexander hat viele Länder erobert u. ſ. w. (Anwendung des Gelernten.) *)

*) Die mitgetheilte Lection zeigt wohl, wie jedes Penſum in drei Theile zerfällt, ſie zeigt aber nicht die Folge und Vertheilung der Lectionen in der elementariſchen Stufe.

Ich habe vor mehreren Jahren, wo ich einige Knaben im Lateiniſchen zu unterrichten hatte, mir ein Heft ausgearbeitet, aus dem ich hier ſummariſch die Ueberſchriften der Lectionen mittheile. Im Einzelnen dürfte in dieſem Lehrgange Manches anders zu ſtellen ſein; im Ganzen möchte er den Forderungen der Elementarmethode entſprechen. Daß ſo tüchtig Latein gelernt wird, kann ich aus Erfahrung verſichern.

I. Curſus. Sexta.

1. Lect. Praes. Ind. III. Conj. — Ein Dutzend Verben. — Subjecte der I. Decl.
2. Lect. Ein Dutzend Adjectiven auf us, a, um, ihr prädicativer Gebrauch; sum, es, est; Subjecte auf us. (II. Decl.)
3. Lect. Objectform am.

Wiſſenſchaftliche Stufe.

Zweiter Curſus.

Tertia.

Syntax des Satzgefüges. — Adverbiale und zwar cauſale Nebenſätze.

1. Abſolut-cauſale.

4. Lect. Objectform um. — Abſtraction: 1) Perſonal-Congruenz; 2) Congruenz des präd. und attrib. Adjectivs; 3) Rection der objectiv-tranſitiven Verben.
5. Lect. Plur. Subj. ae, an Subſt. und Adject.
6. Lect. Plur. Subj. i. (Es verſteht ſich von ſelbſt, daß das Präſens immer geübt wird und täglich Verben gelernt werden, ſo auch Subſt. und Adject.)
7. Lect. Praet. Imperf. ebam, ebas etc.
8. Lect. Pluralobjecte as, os.
9. Lect. Fut. Imp. am, es, et etc.
10. Lect. Recapitulation der dageweſenen Wort- und Satzformen.
11. Lect. Bildung der Perfecte, zunächſt des Perf. praes. Kennlaute b, p, g, c, h, d. (Scrip-s-i, carp-s-i, reg-s-i [x], dux-i, clau-s-i). Einſchiebung des s, Abwerfung der lingualis vor dem Spiranten x.
12. Lect. Perf. Praet. eram, eras etc.; reg-s-eram. Einige temporale Conjunctionen.
13. Lect. Perf. Fut. carp-s-ero.
14. Lect. Der Schüler macht Schema der Temp. Indic. — Imperativ.
15. Lect. Sum ganz. Eram, Ero (gleichen den obigen Endungen) Fu-i, eram, ero.
16. Lect. Compoſ. von sum.
17. Lect. Attributiver Genitiv. ae, i. Accuſ., Dativ, Ablativobject. am, ae, a, um, o, o. Sing. Plur. Schema der I. und II. Decl.
18. Lect. Eine Menge Genitive der III. Decl. Kennlaut. Bildung der Nominativform (reg-s, duc-s, mont-is, mon-s, veritat-is, verita-s, laud-is, lau-s, trab-is, trab-s). (Es verſteht ſich von ſelber, daß die III. Decl. nicht in einer Stunde, ſondern von der heutigen an immer fortgeübt wird.)
19. Lect. Unterſchied der Conjugationen nach dem Kennlaut.
    Conſonantiſche. III.
    Vocaliſche. Kennl. i. (IV.)
    Kennl. e. (II.)
    Kennl. a. (I.)
    ama-is, -it, amas, amat etc.
20. Lect. ama-ebam, -ebas, amabam, amabas etc.
    ama-ebo, -ebis etc.
    ama-ere, ama-ens.

A. Theorie. Belehrung über die Conjunctionen propterea — quod, quia.

B. Beispiele (vom Schüler aus den Klassikern zu suchen). *)

21. Lect. Perfecta. Schiebe v ein: ama-V-i, ama-V-eram, ama-V-ero, ama-V-isse. Contraction: ama-isti = amasti, ama-eras = ama-ras, ama-isse = amasse.
22. Lect. Kennl. e. mone-o, mone-ebam, mone-ebo, mone-ere, mone-ens.
23. Lect. Verwandtschaft des v und u. Perfecta fle-v-i etc., monu-i, eram, ero, isse.
24. Lect. Kennl. i, audi-o, is, it (Man sieht, die Hälfte der prosodischen Regeln, z. B. docēre, audīmus, brauchen sogar nicht erst gelehrt zu werden.). audi-ebam, am. — audi-V-ĭ, eram, ero, isse, audi-i, eram etc. Ueber die Auslassung des euphonischen v.
25. 26. 27. Lect. Generalrecapitulation aller bekannten Verbal- und Nominalformen; Pronomina (bisher zerstreut vorgekommen) zu ordnen.
28. Lect. Syntaktische Recapitulation. Subject (Subst. Pronom. Flexionsendung, Infinitiv) Prädicat (Verb, Adject. Subst.), Object (Accus. Dat. Object. Abl. und Genitiv, Factitiv), Attribut (Adject. Genitiv, Apposition).
29. Lect. Adverbiale Bestimmung des Prädicats. Zuerst vom Ablativ. 1. Wie? 2. Warum? 3. Wo? 4. Wann?
30. Lect. Adverbien der Weise. (Zugleich und in der Folge stets Ablativen.)
31. Lect. Adverbien des Orts und der Zeit. Ihre Ableitung von Pronomen.
32. Lect. Die Imperfecta (Praes. Praet. Fut.) Passivi. III. Conj. Zugleich Präpositionen.
33. Lect. Die 3 Imperf. Passivi IV. Conj.
34. Lect. Die 3 Imperf. Passivi II. Conj.
35. Lect. Die 3 Imperf. Passivi I. Conj.
36. Lect. Die Infinitiven passiver Form III, IV, II, I. Imper.
37. Lect. Die Perfecta der passiven Form, III, IV, II, I.
38. Lect. Die Deponentia.
39. Lect. Ueber starke und schwache Perfectbildung, cubo, cubui etc. Theorie der sogenannten unregelmäßigen Verba.
40. — 50. Lect. Schematisirung der Formenlehre, Ergänzungen, z. B. IV. und V. Decl. Adjectiven auf er, is, e u. s. w.

II. Cursus. Quinta.

In ähnlicher Weise die Nebensätze und Satzverkürzungen.

*) Ich habe in diesem Augenblicke von lateinischen Autoren, außer einem Nepos, nur Spinoza, Carteſius und Baco bei der Hand; deshalb aus ihnen die meisten Sätze. Die Schüler bringen sie natürlich aus den Klassikern.

Scientia et potentia humana in idem coincidunt, quia ignoratio causae destituit effectum. Bac.

. . . . . Atqui ex eo, quod non possim cogitare Deum nisi existentem, sequitur, existentiam a Deo esse inseparabilem ac proinde illum revera existere; non quod mea cogitatio hoc efficiat, sive aliquam necessitatem ulli rei imponat, sed contra, quia ipsius rei, nempe existentiae Dei necessitas me determinat ad hoc cogitandum. Cartes.

Quidquid Mens sub specie aeternitatis intelligit, id ex eo non intelligit, quod corporis praesentem actualem existentiam concipit, sed ex eo, quod corporis essentiam concipit sub specie aeternitatis. Spinoza.

Primum in eo est reprehensus (Pausanias), quod ex praeda tripodem aureum Delphis posuisset. Nep.

Que l'enfant ne sache rien, parceque vous le lui avez dit, mais parceq'il l'a compris lui-même. J. J. Rousseau.

J'ai déjà dit que votre enfant ne doit rien obtenir, parcequ'il le demande, mais parcequ'il en a besoin. Le même.

C. Im Uebungsbuch. Deutſche Sätze.

2. Illativ-cauſale.

A. Theorie. Belehrung über cum, quoniam — puisque, comme, vu que, attendu que.

B. Beiſpiele.

Cum (idea dei) maxime clara et distincta sit, et plus realitatis objectivae quam ulla alia contineat, nulla est per se magis vera, nec in qua minor falsitatis suspicio reperiatur. Cartes.

Omnis substantia est necessario infinita . . . . Cum finitum esse revera sit ex parte negatio, et infinitum absoluta affirmatio existentiae alicujus naturae: sequitur ergo, omnem substantiam debere esse infinitam. Spinoza.

Itaque, quoniam ipse (Milt.) pro se dicere non posset, verba pro eo fecit frater ejus Tisagoras. Nep.

Ne vous lassez point d'examiner les causes des grands changements, puisque rien ne servira jamais tant à votre instruction. Bossuet.

C. Uebung.

3. Final-cauſale.

A. Theorie. Ueber ut, ne, qui, quo (= ut eo); — pour que, afin que, de crainte, de peur que.

B. Sätze.

C. Uebung.

4. Conditional-cauſale.

a) Positiv: si — si, que si, soit — soit, soit que, pourvu que, pour peu que, en cas que, supposé que, quand, à condition que, à la charge que.
b) Exceptiv-conditional: nisi, ni; — à moins que.
c) Conceſſiv-conditional: quamquam, quamvis, quamlibet, etsi, etiamsi, tametsi, — quoique, bien que, encore que, quand même, malgré que, pour peu que, quelque-que, quoi-qui, qui (quoi) que ce soit.

Dies Gerippe mag genügen. Der Sprachkenner ſieht, was ſich daraus machen läßt. Man könnte Jahrelang die Nebenſätze ſtudiren, es bleibt noch immer etwas zu lernen. Der Conjunctiv allein gibt ein Meer auszutrinken. *)

*) Ich habe nicht den Muth, die Litteratur der Grammatiken, Elementar-Ueberſetzungs-, Leſe-, Wörterbücher u. ſ. w. zu verzeichnen und über den reſpectiven Werth eines jeden eine Meinung abzugeben. Einerſeits ſind dieſe Bücher bekannt genug, andrerſeits darf ein Lehrer die Mühe nicht ſcheuen, die bekannten bibliographiſchen Werke ſelbſt durchzugehen. Ein Verzeichniß franzöſiſcher Sprachſchriften findet ſich übrigens vor der Grammaire des Grammaires, ein vollſtändigeres im erſten Bande meiner Geſchichte der franz. Nat.-Litteratur. Hamburg 1834. Die Geſchichte der lateiniſchen Grammatik iſt erſt kürzlich von Michelſen in einer intereſſanten Ueberſicht dargeſtellt worden. —

Schließlich die Bitte an den günſtigen Leſer, die vielfachen Mängel dieſes Aufſatzes zu überſehen. Dieſe Blätter haben unter den tauſend Störniſſen eines Ortswechſels und einer neuen häuslichen Einrichtung, theilweiſe auf der Reiſe von Berlin nach Genf, niedergeſchrieben werden müſſen, dabei in einem Augenblick, wo die Organiſation des deutſchen Unterrichts am hieſigen Gymnaſium faſt all mein Denken in Anſpruch nimmt. Ich verſpreche feierlichſt, daß, ſobald es mir erſt gelungen ſein wird, die Wucht der jetzt auf mir laſtenden litterariſchen Verpflichtungen zu vermindern, meine Arbeiten auch in formeller Hinſicht diejenige Vollkommenheit anſtreben ſollen, welche ich ihnen bis jetzt leider nur ſelten habe geben können.

XVI.

Der Unterricht der Blinden.

„Soyez l'oeil de l'aveugle et le pied du boiteux!“

1. Wesen und Zustand der Blinden.

Ein kurzer Hinblick auf die Thätigkeit jedes unserer Sinne wird uns das am deutlichsten erkennen lassen, was dem Blinden fehlt und wodurch das Wesen und der Zustand desselben bedingt wird. Alles, was außer unserm Geiste ist und ein Gegenstand oder Object seines Vorstellungsvermögens und seines Denkens werden soll, muß zuerst durch die Sinne des Leibes, dann durch die denselben entsprechenden Sinne unseres Geistes wahrgenommen und empfunden werden; ja unser Körper selbst und dessen Theile können ebenfalls nur auf diese Art Gegenstände unserer innern geistigen Vorstellung oder von unserer Seele erkannt werden. Nennt man nun die so durch die Sinne erlangte nähere Vorstellung von Dingen außer uns Erfahrungserkenntnisse, im Gegensatze der Erkenntnisse von vorne herein (a priori), wozu uns der Stoff in unserm Geiste selbst gegeben ist: so fragt es sich bei dem Unterrichte eines Menschen, der ein Sinnenwerkzeug oder ein äußeres Organ der sinnlichen Wahrnehmung entbehrt, was für Erfahrungserkenntnisse er nun theils gar nicht, theils nicht so gut als andere Menschen haben könne und wie es wohl möglich sei, ihm solche Erkenntnisse vielleicht dennoch mit Hilfe der andern Sinnorgane zuzuführen. Das unserm ganzen Körper einwohnende Gefühlsvermögen, welches die Denker seit Kant den Vital- oder Lebenssinn nennen, läßt uns nur durch unmittelbare Berührung das Dasein von Dingen außer uns und Einiges von ihrer Beschaffenheit gewahr werden, so das Dasein der Luft durch ihren Druck, die Kälte und Wärme bei ihr und andern Dingen, ferner: ob sie hart oder weich, naß oder trocken sind ꝛc., wogegen dasje-

nige Gefühlsvermögen, welches der gütige Schöpfer unſern Fingerſpitzen verliehen hat, uns ſchon viel genauer die Form und die anderweitige Beſchaffenheit der Dinge, welche wir mit den Fingerſpitzen berühren, wahrnehmen läßt; daher denn auch das Fingergefühl mit Recht als ein beſonderes Empfindungsvermögen, oder doch als ein höherer Grad des allgemeinen Gefühlsvermögens betrachtet worden iſt. Nächſt den Fingern beſitzt die Zunge unſtreitig das meiſte Geſchick, bei unmittelbarer Berührung der Dinge außer uns nicht nur ihr körperliches Daſein und ihre Form, ſondern außerdem auch noch manche andere Eigenſchaft und namentlich gewiſſe chemiſche Eigenſchaften und Beſtandtheile zu erkennen, beſonders wenn die Körper ſchon flüſſig ſind, oder durch Berührung der Zunge doch leicht, wenn auch nur zum Theil, flüſſig werden; wogegen der Sinn des Geruches uns über das Daſein feſter und flüſſiger Körper gar nicht belehrt, indem er nur das Berührtwerden von luftförmigen und gasartigen empfindet, von deren Daſein man erſt durch vorhergegangene Erfahrung, welche die beiden vorigen Sinne gemacht haben, auf das gleichzeitige Vorhandenſein feſter und flüſſiger Stoffe ſchließt. Ebenſo empfindet das Ohr des Menſchen nur die verſchiedenen Veränderungen in der Bewegung der Luft und läßt uns wiederum nur durch Schlüſſe, die auf ſchon vorhergegangenen Erfahrungen beruhen, zu der Ueberzeugung gelangen, daß außerdem noch andere Gegenſtände ſich in unſerer Umgebung befinden, von deren Einwirkung auf die Luft der wahrgenommene Schall entweder geradezu herrührt, oder doch eine Veränderung erleidet, die uns das Daſein jener Körper in's Bewußtſein bringt. Wäre keine Luft vorhanden, ſo wäre auch kein Hören möglich. Auf ähnliche Weiſe verhält es ſich mit dem Auge, dem Organe unſers ſechſten Sinnes. Iſt kein Lichtſtoff vorhanden, ſo empfindet das Auge faſt weniger, als alle übrigen Theile des Leibes, das Daſein von körperlichen Dingen außer dem Menſchen, oder mit andern Worten: Im Finſtern iſt jeder Menſch blind. Erſt wenn der Lichtſtoff irgend ein Ding umgiebt und vermittelſt ſeiner eigenthümlichen elaſtiſch-flüſſigen Beſchaffenheit von demſelben abgeſtoßen und von dem Auge, vermöge ſeiner Fähigkeit, die Lichtſtrahlen einſaugen zu können, aufgenommen wird, entſteht in dem Auge eine Empfindung dieſes Herganges und der dabei ſtattfindenden wunderbaren Brechung der Lichtſtrahlen, die durch den Reiz, welchen ſie auf der Netzhaut des Auges verurſachen und den der innere Sinn der Seele mittelſt der Nerven empfindet, nun das von dem geiſtigen Auge wahrnehmbare Bild bewirken, ſo daß man ſagen kann: Sehen iſt nichts anderes, als ein Fühlen in die Ferne, mit Hülfe des Lichtes. Menſchen, die von Jugend auf nichts ſehen, und ſpäter ihr Geſicht durch eine glückliche Heilung der kranken Augen erlangten, kommt es

anfänglich vor, als berührten die Gegenstände, welche sie sehen, ihre Augen unmittelbar. Erst allmählig verliert sich diese Empfindung; sie erblicken die Gegenstände mehr entfernt von sich, sehen dabei aber Alles nur, wie auf einer Fläche (wie Kaspar Hauser), und können Bilder noch nicht von wirklichen körperlichen Dingen unterscheiden, sondern müssen, um dies zu können, ihre Hände zu Hülfe nehmen und die Dinge betasten. Dies war der Fall bei einem dreizehn Jahre alten Blindgebornen, den der englische Arzt Cheſſelden 1728 zu London glücklich operirte; auch gehörte einige Zeit dazu, ehe er Thiere und andere Gegenstände, die sich ähnlich waren, genau von einander unterschied. *) In demselben Falle ist jedes neugeborne Kind. Es muß erst sehen, körperliche Gegenstände von einander, das Bild im Spiegel oder auf dem Gemälde von den Dingen, welches es vorstellt, sondern lernen; ebenso muß es die Entfernung, Größe und Gestalt der Dinge allmählich unterscheiden und abschätzen lernen, und es ist kein Sehen ohne damit verbundenes Urtheilen und Schließen möglich; doch wird sich derjenige, welcher sieht, seiner Denkverrichtungen dabei nur selten bewußt. Denken wir uns dagegen ein blindgebornes Kind, so gleicht dieses anfangs völlig einem Schlafenden. Die schönsten bloß sichtbaren und mit dem herrlichsten Farbenwechsel verbundenen Darstellungen, so wie die mannigfaltigsten, aber mit keinem Geräusche verbundenen Bewegungen solcher Bilder, die man in seiner Nähe veranstaltet, werden den Schlafenden nicht erwecken, erst öftere unmittelbare Berührung oder wiederholter Schall werden dies thun, und auch dann wird der Schläfer nur allmählich zum vollen Bewußtsein seiner selbst gelangen, während er vorher im Anfange der Einwirkung auf seinen Leib sich zwar regte, aber doch nicht eigentlich zur Besinnung dessen kam, was mit ihm geschah. Ein blindgebornes Kind wird zuerst durch den allgemeinen Gefühlssinn bei den wechselnden Berührungen seines Körpers und seines Lagers, dem Ruhen an der nährenden und wärmenden Mutterbrust, den natürlichen, oft Schmerz und Unbehagen erregenden Verrichtungen seines Leibes und dem öftern Wechsel der Temperatur, die körperlichen Massen, die es umgeben und die verschieden von ihm selbst sind, zwar dunkel gewahr werden, würde aber nie zu einer sichern, bestimmten und mit vollem Selbstbewußtsein verbundenen Erkenntniß

*) Der von Cheſſelden geheilte Knabe sah die Gegenstände zuerst so, als wären sie in ſeinem Auge; nach einigen Erfahrungen erblickte er sie außer ſich, aber auf einer Fläche, ohne Perspective; farbige Bilder machten einen unangenehmen Eindruck auf ihn, er sah auf ihnen nur Farbenflecke; endlich bemerkte er auch das Hinter-einander, die räumliche Entfernung, die Vertiefung. A. D.

von den Gestalten und Begränzungen derselben oder ihren mannigfaltigen Bewegungen und deren vielfachen Richtungen kommen können, wenn der Mensch allein durch den Besitz des äußern Auges im Stande wäre, diese Erscheinungen an den Dingen außer seinem Geiste wahrzunehmen und näher zu unterscheiden. Hier ist es nun, wo die Wichtigkeit des Tastsinnes sich auf das entschiedenste zeigt. Durch ihn allein gelangt das blinde Kind zu einer allmähligen und bestimmten Vorstellung von den Gestalten und den Bewegungen der physisch-räumlichen Größen um sich her. Weil aber dabei ein unmittelbares körperliches Berühren der Dinge und eine unerläßliche Selbstthätigkeit von Seiten des wahrnehmenden Blinden erfordert wird, bei dem Sehen durch das Auge hingegen weit mehr ein leidendes Verhalten des Sehenden und ein Getrenntsein der Gegenstände von dem Menschen, auf welchen sie einwirken, Statt findet, so kann man das Erkennen der Dinge durch den Tastsinn, wie es namentlich bei einem Blindgebornen Statt findet, das mehr subjective Wahrnehmen der Form und der Bewegung, die Erkenntniß auf dem Wege des Sehens hingegen die mehr objective Wahrnehmung jener Eigenschaften an den körperlichen Dingen nennen. Die Welt der innern Anschauungen eines Blindgebornen ist daher in eben dem Grade leer an richtigen Formgebilden von Dingen außer ihm, oder nur ausgestattet mit unbestimmten schwankenden Nebelgestalten, in welchem Grade sein Tastsinn unentwickelt geblieben ist. Ferner unterscheidet sich die Art der Auffassung eines Blinden von der eines lichtbegabten Menschen auch noch sehr wesentlich dadurch, daß der Blinde (hier den Blindgewordenen nicht ausgeschlossen) anfangs nur einzelne Theile der Dinge und erst durch Verbindung derselben in seiner innern Vorstellung auch das Ganze kennen und in seiner Ganzheit sich vorstellen lernt, wogegen der Sehende in der Regel zuerst das Ganze, wenigstens von einer Seite, vollständig anschaut und sodann erst zur nähern Betrachtung der einzelnen Theile übergeht; daher kann man sagen: Das Sehen ist der analytische, das Tasten der synthetische Weg, um die Dinge außer uns kennen zu lernen. Begünstigt hierbei das Sehen den schnellern Ueberblick, so verleitet dasselbe doch auch eben so oft zur bloß oberflächlichen Betrachtung des Gegenstandes, während das Getast eine zwar viel langsamere, aber desto genauere Bekanntschaft gewährt. (So wird der Sehende von großen Gebäuden, selbst wenn er sie mehr als einmal in's Auge gefaßt hat, die Zahl der Fenster und die der Gemächer, nebst deren innerem Zusammenhange, gewiß selten genau angeben können; der Blinde aber, wenn er auf seine Weise das Gebäude kennen gelernt hat, dazu fast allemal sicher im Stande sein.) Hinwieder läßt sich freilich nicht in Abrede stellen, daß dem Tastsinne doch so Manches entgeht, was bei langsamer Betrach-

tung die Sehkraft viel beſſer und genauer wahrnehmen läßt. Alles, was zu entfernt iſt, wie Wolken und Geſtirne, oder zu groß, wie Berge, Bäume, Thürme, oder zu zart, wie der innere Bau der Gewächſe und der feinern thieriſchen Organe, wird der Blinde durch den Taſtſinn gar nicht oder doch nur unvollſtändig kennen lernen; doch iſt er gar wohl im Stande, wenn ihm von den zu großen Dingen ein Modell im kleinern, von den zu kleinen aber ein Modell im größern und dem Fingergetaſt angemeſſenen Maßſtabe unter die Hände gegeben wird, dieſe Dinge ſämmtlich durch die Kraft ſeiner innern Anſchauung kennen zu lernen. Ganz anders verhält es ſich dagegen mit der Vorſtellung der Farben. Sie werden allein durch die Brechung der Strahlen im Auge, und auf keine Weiſe mit dem Getaſte empfunden. Es iſt kein Blinder im Stande, Farben zu fühlen, und wenn dieſe Fähigkeit Blinden zugeſchrieben wird, ſo liegt hierbei nur eine Täuſchung zum Grunde. Entweder haben dergleichen Blinde noch ſo viel Lichtſchimmer, daß ſie Farben mit dem Auge unterſcheiden, oder ſie unterſcheiden durch das Getaſt eine andere mit der Farbe verbundene Eigenſchaft der Dinge. So ſind ſchwarzgefärbte Haare in der Regel härter, als braune und blonde, und andere ſchwarzgefärbte Stoffe ebenfalls rauher als lichtere, wobei denn angebliche Farbenfühler ſich leicht ſelbſt täuſchen und dieſe dem Getaſt bemerkbaren Eigenſchaften für die Farbe halten. Porzelanmalerei werden ſogenannte Farbenfühler nie unterſcheiden können.

Später Erblindete ſind gegen Blindgeborne oder ſolche Blinde, die ihr Geſicht ſo früh verloren, daß ihnen keine Rückerinnerung an den Zuſtand des Sehens mehr übrig geblieben iſt, unläugbar im Vortheile. Sie kennen das Hinter- und Nebeneinanderſein der Dinge, haben die Vorſtellung von Farben, von allen räumlichen Verhältniſſen, und eine ſo große Fülle von lehrreichen Begriffen mit in ihren Zuſtand hinüber genommen, daß ſie in vielen Stücken, wenn es auf das Unterrichten ankommt, wenigſtens anfangs weit leichter zu unterrichten ſind, als Blindgeborne von gleichen Fähigkeiten, auch in der Regel mehr Neigung mitbringen, als dieſe, ſich unterrichten zu laſſen. Doch finden auch hierbei vielfältige Ausnahmen ſtatt, indem der fähige, mit einem guten Gedächtniß, einer lebhaften Einbildung und einer richtigen Urtheilskraft begabte, Blindgeborene den unfähigern Blindgewordenen gar leicht überflügelt. Iſt doch ſein innerer Sinn und ſein geiſtiges Auge immerhin ſo geſund, wie es bei einem Blindgewordenen oder einem Sehenden nur ſein kann.

Stets hat man jedoch die beiden Klaſſen: a. der nach dem ſechſten Jahre oder ſpäter Erblindeten, und b. der Blindgeborenen oder ſo früh Erblindeten, daß ihnen keine Rückerinnerung an die gehabten

Anschauungen mehr übrig geblieben ist, bei dem Unterrichte der Blinden, dieser mag an Einzelne oder Mehrere zugleich ertheilt werden, sorgfältig zu unterscheiden. Man denke an die wohlthätigen und tausendfältigen, zum Theil gar nicht aufzählbaren, Reizungen zur Weckung des Geistes, welche der erhabene Schöpfer in seine uns umgebende Natur durch den Wechsel des Lichts und der Farbe und die zahllosen Erscheinungen der ganzen bewegten Körperwelt so unnachahmlich und so unübertrefflich reich gelegt hat. Ihre Einwirkung auf den später Blindgewordenen ist in seiner Lichtperiode ganz dieselbe gewesen, als bei den Sehendgebliebenen, wogegen der blindgeborne oder äußerst früh erblindete Mensch dieselben gänzlich entbehrt, wie dieses hoffentlich deutlich aus dem schon oben Gesagten hervorgeht. Wollte man daher die Unterweisung eines Blindgebornen erst mit seinem Eintritt in die Schule oder das schulfähige Alter beginnen, ohne schon vorher irgend zweckmäßig auf die Seelenweckung gewirkt und seinem engen, nur einseitigen, Begriffskreise die nöthige Erweiterung gegeben zu haben, so werden die in den Vorstellungen eines solchen Kindes gebliebenen Lücken die Schwierigkeiten seiner Unterweisung im hohen Grade vermehren, und wenn von einer Theilnahme an dem öffentlichen Schulunterrichte der Sehenden die Rede sein soll, diese nicht selten für das blinde Kind weit nutzloser, ja oft ganz unmöglich machen; deßhalb werden wir in dem Nachfolgenden dem ersten vorbereitenden oder häuslichen Erziehungsunterrichte der Blinden eben die Aufmerksamkeit schenken müssen, wie dem eigentlichen Schulunterrichte derselben, da jener die unentbehrliche Grundlage für diesen ausmacht. Ehe wir indeß zu diesen beiden Abtheilungen des Unterrichts selbst übergehen, haben wir uns noch einmal ausdrücklich zu erinnern, daß Wesen und Zustand der Blindheit in einer überwiegenden Hinneigung zu gestaltloser Unbegränztheit und in einer bei weitem mehr subjectiven Auffassung der äußern Dinge, als bei den Sehenden, besteht, womit sich zugleich eine natürliche Hinneigung zu körperlicher Trägheit und Thatlosigkeit paart, wogegen das Vermögen der innern Reflexion und des geistigen Abstrahirens nicht selten zu großer Regsamkeit gelangt. Die Phantasie des Blinden aber, weniger reich an objectiven Bildern, als die des Sehenden, wird sich selten als eine poetisch-schöpferische, sondern meistthin nur als eine schaffende mathematische Phantasie äußern. Doch sagt Poesie jedem Blinden zu, weil sie ihm Bilder zuführt, die ihm fehlen und ihn angenehm beschäftigen. Auch halte ich hier noch für nöthig, Folgendes zu bemerken: Meiner Ueberzeugung nach ist die Dunkelheit, in welcher der Blinde lebt, keineswegs eine ganz absolute oder keine eigentliche Finsterniß; denn obgleich ich selbst durch meine Augen nicht den geringsten Lichtschimmer mehr empfinde, so fühle ich mich doch am

Tage weniger im Dunkeln, als in der Nacht, und trete ich in den hellen Sonnenschein, wieder noch weniger, als am Tage, was ich lediglich einer allgemeinen Lichtempfänglichkeit aller Nerven glaube zuschreiben zu müssen, und diese besitzt sicher der Blindgeborne in eben dem Maße, nur daß er sich der freien, dadurch hervorgerufenen Schattirungen seiner innern Anschauung nicht so bewußt werden kann, wie ein Blindgewordener, der überdies noch im Stande ist, sich ganz helle und farbenreiche Bilder vor die Seele zu rufen und mitten in seiner Dunkelheit sich Gegenstände denken kann, die seiner innern Anschauung wieder noch dunkler erscheinen, als andere, wie dies mir und meinen sehend gewesenen Schülern begegnet, wenn wir uns die Gränzen von früher nie angeschauten mathematischen Körpern und Figuren mit einiger Schärfe vorstellen wollen. Unwidersprechlich zeigt sich die Einwirkung des Lichtes auch auf augenlose organische Gebilde bei den Pflanzen, die sich verschieden genug entwickeln, wenn man sie an sonnigen oder schattigen oder ganz lichtberaubten Orten, wie in Kellern ꝛc. erzieht. Nie wird man die Einwirkung des Lichtes bei Blinden auf ihren Gesammtorganismus gänzlich behindern können. Später Erblindete könnte man vielleicht nicht ganz unschicklich mit dem Bononischen Steine vergleichen, der, wenn es finster um ihn wird, das eingesogene Licht wieder von sich giebt und aus sich heraus anfängt zu leuchten: so auch dauert bei einem erst später Erblindeten die einmal eingesogene Lichtvorstellung fort und dürfte wohl nie ganz erlöschen. Im Verhältniß zu der freien regen Beweglichkeit der Sehenden, als einer fröhlichen und charakteristischen Aeußerung des höhern thierischen Lebens und des Losringens von der Naturnothwendigkeit zu selbstständiger Willkür, ist das Auftreten und Fortbewegen der meisten Blinden, wenn es ohne Führer geschieht, allerdings nur ein wurmähnliches zu nennen; doch kann hierin viel gebessert werden. Was bei dem des Gesichtes Beraubten die noch übrigen Sinne betrifft, so kann man keineswegs behaupten, daß dieselben unmittelbar durch den Mangel oder den Verlust der Sehkraft an Schärfe gewinnen. Dieses ist, wenn es geschieht, lediglich eine Folge des häufigen Gebrauchs, den der Blinde von diesen Sinnen macht, und des angestrengten Bemühens, mit ihrer Hilfe das wahrzunehmen, was der Sehende viel bequemer mit dem Auge unterscheidet. So fühlt es der Blinde durch den Druck der Luft, wenn er sich einem Gegenstande nähert, der mit ihm von gleicher Höhe ist, vor einer Quergasse vorbeikommt, einen freien Platz betritt ꝛc.; urtheilt durch das Gehör nach dem Schalle über die Größe der Räume, die Entfernung von den Gegenständen, und nach dem Schalle der Stimme sowohl über leibliche, als psychische Beschaffenheit der mit ihm sprechenden Personen; denn es ist die Sprache, als der formelle Ausdruck der

Gedanken und der Vorgänge im Gemüthe, gleichsam der Leib der psychischen Aeußerungen zu nennen, und als solche sind die Nüancirungen in Betonung und Ausdruck der Sprache für den sehenden Beobachter ein wahrer Spiegel der Seele, den selbst der Nebelhauch vorsetzlicher Verstellung nie gänzlich zu trüben vermag. Es wird das bis hierher Gesagte gewiß hinreichen, das innere Wesen der Blinden und den Zustand derselben in Beziehung zur Innen- und Außenwelt der Hauptsache nach zu charakterisiren. Vieles Einzelne wird noch bei den verschiedenen Unterrichtsgegenständen selbst in näheren Betracht gezogen werden. Wollte man hierbei noch eine bildlich-erläuternde Vergleichung wagen, so ähnelt der Blindgewordene dem für die Dauer seines ganzen übrigen Lebens in einem lichtlosen Kerker verwiesenen Gefangenen, dem es nur in den Stunden sternloser Nächte gestattet ist, sich im Freien zu ergehen, der Blindgeborne dagegen fast gänzlich dem im Schooße eines solchen Kerkers zur Welt gebornen und aufgezogenen Kinde. Jener kennt eben so wenig von der Außenwelt, als dieses, und man kann sie ihm nur eben so bekannt machen, wie es die liebende Mutter eines solchen Kindes gewiß versuchen würde. Oder denken wir uns, als minder freudenarme Vorstellung, das Erwachen eines jungen Erblindeten am noch dunkeln Morgen des Christtages, während in seinem Zimmer die liebenden Eltern nächtlicher Weile schon die reichbegabte Christbescherung für ihn und seine sehenden Geschwister bereitet haben, hingelockt zu dieser durch den reizenden Duft der genußreichen Gaben oder den einladenden Ruf der Eltern, wird er mit seinen Händen nur Stück für Stück der reichen Bescherung auffinden und mit sicher immer wachsender Freude kennen zu lernen suchen. Nach einer halben oder einer ganzen Stunde ist es geschehen; dann aber fehlt ihm nur noch der liebliche Schmelz der bunten Farben im Zauberglanze der Lichter, damit sein Frohgefühl ganz gleich käme der überraschenden Freude, welche seine nun auch herzugerufenen sehenden Geschwister schon in den ersten Secunden ihres Eintretens empfinden. So ist endlich auch noch, um das Kleeblatt der Vergleichung vollzählig zu machen, der Sehende gleichsam der Beschauer einer großen, vom hellen Tagesglanze erleuchteten Gallerie der schönsten Gemälde mit prangenden Farben jeglicher Art; der Blinde aber gleicht dem Besucher einer Sammlung von Kupferstichen oder plastisch-farblosen Gebilden bei schon nachtender Dämmerung. *)

*) O, eine edle Himmelsgabe ist das Licht des Auges. — Alle Wesen leben vom Lichte, jedes glückliche Geschöpf — die Pflanze selbst kehrt freudig sich zum Lichte, und er muß sitzen, fühlend, in der Nacht, im ewig Finstern — ihn erquickt nicht mehr der Matten warmes Grün,

2. Methode und Lehrmittel des Unterrichts.

A. Erster vorbereitender oder häuslicher Erziehungsunterricht.

a. Behandlung des Säuglings.

Die Seele eines sehenden Kindes empfängt schon in dem ersten Jahre seines Lebens sehr viele Eindrücke und Vorstellungen von äußeren Dingen bloß durch das Gesicht. Noch auf dem Arme der Mutter unterscheidet es sehr bald ihr Lächeln von ihrem Ernste und äußert Freude oder Widerwillen über Dinge, die es erblickt. Fast alle diese Einwirkungen auf seinen Geist entbehrt das blindgeborne Kind, und die Eltern desselben hoffen vergebens, daß es ihnen freundlich zulächeln oder begehrlich nach etwas greifen werde. Daher müssen Eltern eines blinden Kindes, um dessen Geist nicht unthätig zu lassen, vorzüglich auf das Fingergefühl und auf das Gehör desselben wirken und einem solchen Kinde alle möglichen Dinge in die Hände geben, die man ihm ohne Gefahr geben kann, und die es leicht zu umfassen im Stande ist. Man wechsele dabei mit solchen, die dem Stoffe, wie der Form nach, verschieden sind, gebe ihm bald rauhe, bald glatte, bald eckige, bald runde, bald harte oder weiche Gegenstände, worunter besonders klingende und schallende Sachen, wie Glöckchen ꝛc., nicht fehlen dürfen. Zugleich rede man oft und freundlich mit dem kleinen Blinden. Das sehende Kind sieht die Liebe der Eltern in ihren Augen und Mienen, das blinde höre sie im Tone ihrer Stimme, aber nicht in Klagen über seinen Zustand. Es ist ein grausames Mitleiden, dem Unglücklichen, der nicht weiß, wie viel er entbehrt, dieses durch unnützes Bejammern zu sagen. Ferner singe man (und spiele auch, wenn es angeht, auf einem Instrumente) dem blinden Kinde täglich einfache, sanfte und wohlklingende Melodieen vor; dadurch bildet man sein Gehör und weckt seine Seele, noch ehe es selbst Laute und Töne hervorbringen kann. Auf diese Weise werden Sprache und Denkvermögen bei einem blinden Kinde sich fast eben so schnell, als bei einem sehenden, entwickeln.

b. Behandlung nach dem ersten Jahre.

Nun tritt die Regel ein, das blinde Kind, mit Ausnahme der wenigen besonderen Rücksichten, die sein Zustand erfordert, auch ganz so zu behandeln, wie ein sehendes Kind. Man lehre es seinen eigenen

---

der Blumen Schmelz, die rothen Firnen kann er nicht mehr schauen — Sterben ist nichts — doch leben und nicht sehen, das ist ein Unglück" u. s. w., wie die schöne Stelle in Schiller's Tell weiter heißt. K. D.

Körper und alle Glieder desselben genau kennen und nennen, wobei man es aufmerksam machen muß, welche Glieder es nur einmal und welche es zwei oder mehrere Male an sich hat, auch wozu es diese Glieder gebrauchen kann. Abwechselnd mit der Bekanntschaft seines Leibes muß es auch die Bekanntschaft mit allen Dingen machen, welche in der Stube sind, und man muß es ja nicht zum Stillsitzen oder gar zum trägen Stillliegen zwingen; denn dadurch benimmt man ihm die Gelegenheit, die Dinge in der Stube und im Hause kennen und sich geschickt und vorsichtig bewegen zu lernen. Es ist abermals eine falsche Zärtlichkeit, blinde Kinder öfter und länger zu tragen, als sehende, dieselben, wenn sie endlich gehen gelernt haben, fortwährend zu führen und sie, wenn es an einer Person zum Führen mangelt, aus Furcht, sie möchten sich selbst oder andere Dinge beschädigen, fortwährend zum Stillsitzen zu zwingen, wodurch sie leiblich und geistig verdumpfen. Auch lehre man sie, sich behutsam zu setzen und zu bücken, so wie völlig gerade Haltung und den Gebrauch des Stockes beim Gehen, etwas in einer oder beiden Händen behutsam zu tragen ꝛc.

c. Gebrauch der Hände.

Die Hände müssen einem blinden Kinde in vielen Stücken die Augen ersetzen. Ein geschickter Gebrauch derselben ist deßhalb den Blinden äußerst wichtig. Was hierin in der Jugend versäumt wird, kann später selten wieder nachgeholt werden. Bei vieljähriger Unthätigkeit bleiben die Hände klein und schlaff, die Knochen dünn, die Finger kurz und so kraftlos biegsam, daß man sie fast bis auf den Rücken der Hand beugen kann, weil die zum Greifen und Zumachen der Finger bestimmten Muskeln ohne alle Uebung und Stärke geblieben sind. Die ganze Hand gleicht mehr einem ledernen Handschuh, als dem wunderbaren Werke des Schöpfers, das die feinsten Kunstwerke hervorzubringen im Stande ist. Ein so verwahrlos'tes blindes Kind bleibt nicht bloß unfähig zu allen Handarbeiten, sondern ist es auch zu den Tastübungen, welche der Schulunterricht erfordert, und Lehrer, denen solche blinde Kinder übergeben werden, können oft nach Jahren das Versäumte nicht nachholen, was zugleich gründliche geistige Fortschritte hindert, wenn auch die Seele eines solchen Kindes noch so gesund ist. Es ist deßhalb dringend nothwendig, das blinde Kind schon von seiner zartesten Jugend an zum Gebrauch seiner Hände zu veranlassen. Deßhalb gebe man dem blinden Kinde eben so, wie dem sehenden, Spielzeug in die Hände und glaube ja nicht, daß ein Kind, welches nicht sieht, keine Freude am Spielzeug haben könne. Es lernt dadurch seine Hände erst recht gebrauchen und zu allerlei nützlichen Beschäftigungen,

wie zum Aus- und Ankleiden der Puppen, verwunden. Ferner gebe man ihm Sämereien aller Art, geschnitzte und ausgestopfte Thiere und was im Hause, Hofe oder Garten Fühlbares und Tragbares vorkommt, in die Hände und achte darauf, daß das Kind, wenn es zwei Dinge auf einmal oder hintereinander anfaßt, genau unterscheide, welches rund oder eckig, ob eins größer, härter, glätter, schwerer als das andere ist. Zu dem Ende lege man in Kästchen oder anderen Gefäßen eine Sammlung von lauter solchen Dingen, an denen das blinde Kind seinen Tastsinn üben kann. Darunter müssen sich mehrere Dinge von einerlei Stoff, aber von verschiedener Gestalt, und umgekehrt andere von einerlei Gestalt, aber aus verschiedenen Stoffen gefertigt, vorfinden, damit das Kind an den erstern die Verschiedenheiten der körperlichen Gestalten bei demselben Stoffe, an den letztern die Mannigfaltigkeit der Stoffe bei gleicher körperlicher Form unterscheiden lerne. Daher gehören in eine solche Sammlung, die man schicklich „ein Allerlei" nennen kann, Kugeln und Würfel von Holz, Metall, Glas, Stein, Thon ꝛc., Tafeln und Säulen von allen Gestalten, ein Vorrath an Sämereien und Hülsenfrüchten, viereckig und anders geformte Stücke von allen Arten von Zeugen und von Leder, nicht minder Ringe, Knöpfe, Schnallen, Drähten, Bändern und Schnüren von verschiedenen Stoffen, Dicken und Längen. Veranlaßt man das Kind oft, diese Gegenstände zu suchen, nach ihren Formen oder ihren Stoffen zu ordnen, so wird man es so angenehm als nützlich beschäftigen. Dieses wird noch mehr der Fall sein, wenn man sich zugleich bemüht, dem Kinde die Entstehung, so wie den Gebrauch und den Nutzen aller dieser Dinge zu erklären. Bei allen diesen Gelegenheiten muß das Kind im Zählen der Gegenstände vorwärts, rückwärts und im Rechnen überhaupt schon zeitig geübt werden. Auch im Messen und Abschätzen der Länge und Breite übe man das Kind an verschiedenen Gegenständen, fertige hierzu eine Meßschnur mit Knoten, oder besser einen gewöhnlichen Zollstock an, auf welchem ganze, halbe und Viertelzolle gut fühlbar für den Daumennagel eingeschnitten oder durch feine Stifte oder Drahtklammern deutlich angegeben sind. Eben so können blinde Kinder das Gewicht der Dinge abschätzen lernen. Man bediene sich der gewöhnlichen Einsatzgewichte, gebe zuerst Gewichte und Körper von gleicher, dann von ungleicher Schwere, wechselnd nach Stoff und Umfang der Körper, und zeige ihm den Gebrauch der Wage. Auch möglichst treue Nachbildungen von einem Hause, einer Kirche, einem Thurme ꝛc. gebe man dem Kinde in die Hände, um durch genaues Betasten ein inneres Bild derselben zu entwickeln. Durch alle diese Hülfsmittel und Uebungen wird das Getast die nöthige Feinheit und Sicherheit und die Hand die ihr unentbehrliche Kraft erlangen.

d. **Uebung des Geschmacks und Geruchs.**

Gleich dem Fingergefühle oder dem Getaste ist auch das Gefühl der Zunge oder der Geschmack zu üben, was sich indeß meist schon von selbst lernt, so wie die Unterscheidung von Gerüchen, so daß man in der Regel nur einigemal sagen darf: Dies schmeckt süß, dies sauer, jenes bitter oder salzig; ferner: Was Du riechst, sind Lindenblüthen, sind Rosen ꝛc. Man hat hierbei noch höchstens nothwendig, die feineren Abstufungen zu üben, die bei minder stark riechenden und schmeckenden Sachen (Wachs, Seife, Talg ꝛc.) vorkommen; auch blinde Kinder oft zu fragen, wenn Gemüse oder andere Dinge zubereitet werden, womit man ihrem Geruche nach wohl handthire; endlich sie noch aufmerksam zu machen, daß manche Stoffe, wie ungebrannter Thon, stets an der Zunge kleben bleiben, wenn man daran leckt, und einen eigenthümlichen Geruch von sich geben, wenn man sie anhaucht ꝛc.

e **Gehör-Uebungen.**

Auch das Gehör des Blinden muß vorzugsweise geübt werden. Nicht jedes Kind hat so viel Unterscheidungskraft, daß es sich von selbst merkt, wie es klingt, schallt oder tönt, wenn ein Messer, ein größeres oder kleineres Geldstück oder eine andere, eigentlich klanglose Sache, wie Holz, Papier ꝛc. fortgeschoben, fortgestoßen, an die Erde geworfen oder sonst in hörbare Bewegung gesetzt wird. Damit ein blindes Kind dieses lerne, benutzt man die sämmtlichen, in dem „Allerlei" vorhandenen Körper, indem man sie in mannigfaltige hörbare Bewegungen bringt. Die verschiedenen Geldsorten lernen Blinde sehr gut an dem Klange unterscheiden, eben so die verschiedenen häuslichen Verrichtungen nach dem Schalle oder Geräusche, das sie verursachen (besonders wenn man ähnliche Uebungen vornimmt, wie beim Geruch); nicht minder erkennen sie alle Singvögel und alle Hausthiere an ihren Stimmen, und es wird das Halten und die Verpflegung eines Singvogels in sehr vielen Beziehungen einem blinden Kinde recht ersprießlich sein. Man übe Blinde, auf die Verschiedenheit in dem Gange bekannter Personen und Thiere zu achten, auch darauf, daß der Schall ihres eignen Ganges und ihrer Stimme in engen Räumen ein ganz anderer ist, als in weiten, daß man die Größe der Zimmer, in die man kommt, nach dem Schalle beurtheilen könne, so wie die Entfernung sprechender Personen nach dem Schalle ihrer Stimme, wozu man besondere Uebungen mit Blinden anstellen kann; eben so lernen Blinde die Größe der Personen nach dem Schalle ihrer Stimme unterscheiden, und späterhin selbst feinere Unterschiede des Charakters machen. Verschieden von der allgemeinen Bildung des Gehörsinns ist die Weckung und Entwicklung des musikalischen Gehörs, welches nicht Jedem in gleichem

Grade beschieden ist. Das schon oben empfohlene Vorsingen, Vorpfeifen und Vorspielen einfacher Gesangweisen und anderer Stücke macht hierbei den Anfang. Für die weitere Entwicklung ist ein methodischer Gesang- und Musikunterricht nöthig.

f. Vom Ankleiden, Bedienen beim Essen und anderen Verrichtungen des Blinden.

Das blinde Kind muß durchaus sich allein aus- und anziehen, Kleider zuknöpfen oder binden lernen, und wenn dies wirklich einige Monate täglich eine Viertelstunde Mühe kosten sollte, so ist doch dieses lange kein solcher Zeitverlust, als wenn unverständige Eltern ihre Kinder viele Jahre lang an- und ausziehen und dabei schelten oder über das Unglück klagen, welches ihnen Gott aufgelegt hat, und das wenigstens in dieser Beziehung bloß ihre Schuld ist. Alle Kleidungsstücke, besonders weibliche, mache man möglichst einfach, so daß auf dem Rücken nichts zu knöpfen oder zu binden ist, weil dieses die Schwierigkeiten des Selbstankleidens nur vermehrt. Das Zusammenlegen von Tüchern und anderer Wäsche zeige man zuerst dem Kinde an Papierstücken, lasse dasselbe seine Kleider auch selbst wieder aufheben und gewöhne das Kind in diesen und allen Stücken zur strengsten Ordnung, was für den Blinden doppelt wohlthätig ist. Eben so muß das Kind beim Essen sich selbst bedienen, mit Löffel, Gabel und Messer umgehen, den Teller mit der linken Hand, wenn es nöthig ist, etwas heben, auch kalte Getränke selbst einschöpfen und einschenken lernen. Hier kann es bei dem Eingießen in ein Glas an dem auswendig fühlbaren Kälterwerden von unten nach oben, an dem Gewichte und selbst nach dem Gehör das Vollwerden merken. Auf die bei allen diesen Verrichtungen nöthigen Handgriffe und kleinen Vortheile für den Blinden wird dieser seine Umgebung theils selbst führen, theils werden Sehende sie dadurch am leichtesten auffinden, daß sie selbst mit geschlossenen Augen die Verrichtung zuerst vornehmen, welche sie einem Blinden beibringen wollen.

g. Gedächtniß- und Verstandesübungen.

Die Uebung des Gedächtnisses ist bei keinem Kinde zu versäumen, am wenigsten bei einem blinden, das sich nicht so, wie ein sehendes, durch Aufschreiben und Nachschlagen helfen kann. Auch ein von Natur schwaches Gedächtniß kann durch Uebung zu einem guten gebildet, d. h. dahin gebracht werden, daß es Gehörtes von mancherlei Art schnell auffassen, treu behalten und richtig wiedergeben kann. Um diesen Zweck zu erreichen, hat man jedoch bei den Gedächtnißübungen blinder Kinder eine besonders genaue Stufenfolge im Fortschreiten vom

Bekannten zum Unbekannten zu beobachten, weil sonst Unbehagen bei dem Lernen und Abneigung gegen dasselbe in dem Kinde entsteht; dabei ist es zugleich nothwendig, daß es das Sprechen recht gut und deutlich lerne; denn ein Kind, welches die Wörter nur immer halb oder undeutlich mit den Ohren auffaßt, bleibt im Merken und im Denken zurück. Man verhüte daher alles Plappern, halte vielmehr stets auf langsames und deutliches Vor- und Nachsprechen des zu Lernenden. Täglich lehre man das Kind etwas Neues, wiederhole aber zuerst sorgfältig das am vorigen Tage Gelernte. Ebenso stelle man größere wöchentliche und monatliche Wiederholungen an. Schon dem Alter galt das Sprüchwort als goldene Regel: „Die Wiederholung ist die Mutter der Wissenschaften." Man wähle für den ersten Anfang der Gedächtnißübung kurze, leicht verständliche Denksprüche, welche bildend auf Herz und Verstand des Kindes wirken und die man durch Erzählungen und passende Beispiele erläutern kann; sodann Sprüche und Stellen aus der heiligen Schrift, kleine Gebete, Verse und Lieder aus dem Gesangbuche, Fabeln, wirkliche Geschichten und Parabeln, wobei die dichterische, besonders die gereimte, Darstellung sich dem Gedächtnisse am leichtesten einprägen, weßhalb auch die mehr dichterischen Sprüche des alten Testamentes sich nicht bloß dem Inhalte, sondern auch der Form nach, leichter behalten lassen, als die des neuen Testamentes. Dem Inhalte nach wähle man besonders solche Stellen und solche Lieder und Gedichte, welche im Stande sind, dem Blinden Vertrauen auf Gott, Zufriedenheit mit seinen Fügungen und die Hoffnung auf eine höhere Welt einzuflößen. Man suche ihm solches durch öfteres Wiederholen vorzüglich fest einzuprägen; denn es ist für den Blinden doppelt wichtig, daß sich sein Gedächtniß einen reichen Schatz religiöser Sprüche und Lieder sammle, weil er die Erbauung des Gemüthes durch eigenes Lesen religiöser Bücher entbehren muß, und einer solchen Erbauung doch viel mehr als der Sehende bedarf, ohne sich dieselbe eben so leicht und schnell verschaffen zu können. Balladen und epische Gedichte sind späterhin mehr als lyrische zu empfehlen. Zum Verständniß der Büchersprache gelangen Blinde am leichtesten dadurch, daß man ihnen anfangs kleine Erzählungen und andere Gedanken nur von Punkt zu Punkt vorlies't, sie augenblicklich jeden gelesenen Satz wiederholen läßt und ihnen sodann das Ganze noch einmal ohne Unterbrechung vorträgt. Hierbei achte man abermals recht genau auf diejenigen Vorstellungen und Begriffe, welche dem Kinde seinem Alter und seinem Zustande nach noch nicht hinreichend verständlich sein können, und suche ihm diese besonders zu erläutern, damit sich dieselben nicht irrig einprägen. Uebrigens hat man keine besondere Sorgfalt nöthig, bei Erzählungen, oder sonst in der Unterhaltung mit Blinden, die Gegenstände

und Ausdrücke zu vermeiden, welche unmittelbaren Bezug auf den Gesichtssinn haben. Blinde, welche die ihnen übrigen Sinne gehörig zu üben gewöhnt worden sind, verschaffen sich dadurch und durch ihre stets rege Aufmerksamkeit und Einbildungskraft so viele Kenntnisse, daß sie mit den im gewöhnlichen Leben vorkommenden Gegenständen, die Farben ausgenommen, so gut wie Sehende bekannt sind und darüber zu sprechen wissen; ja Blindgeborne gebrauchen eben so häufig, als Blindgewordene, in ihren Gesprächen den Ausdruck „sehen" und die verschiedenen Farbenbenennungen, welche sie bei ihren Unterhaltungen mit Sehenden kennen gelernt haben. Daher ist man keinesweges behindert, mit ihnen von Farben zu sprechen, vielmehr mache man sie mit den gewöhnlichen Farben, welche die verschiedenen körperlichen Dinge zu haben pflegen, in so weit bekannt, daß sie keine auffälligen Verstöße in dieser Beziehung bei ihrer Unterhaltung mit Andern begehen. Geschichtliche und häusliche Vorfälle, so wie auch Zahlen, merken Blinde recht gut und ihr Gedächtniß kann hierin nicht selten als Hauskalender dienen. Außerdem ist jedoch das von dem Wort- und Sachgedächtniß verschiedene Zahlengedächtniß hauptsächlich beim Rechnen zu üben. Auf solche Art wird man nicht bloß das Gedächtniß eines Kindes besonders stärken, sondern man wird dasselbe auch durch einen Vorrath der mannigfaltigsten Kenntnisse bereichern und so dem denkenden Geiste des Kindes, so wie seiner schaffenden Phantasie, den ergiebigsten Stoff zur weitern Verarbeitung zuführen. Zur Entwickelung des Verstandes im engern Sinne läßt sich außerdem auch noch jede der vorhergegangenen Uebungen auf ihre Weise benutzen, indem das Kind durch sie angeleitet wird, auf Form, Stoff und anderweitige Beschaffenheit, so wie auf Entstehung und Benutzung der verschiedenen Dinge, die es kennen lernt, zu achten. Zeigt das Kind Wißbegierde, so unterdrücke man sie nicht; zeigt es aber keine oder eine nur einseitige, so suche man selbst durch Fragen das Kind, wo es noth thut, zum Nachdenken zu wecken, lasse sich bisweilen von ihm Gegenstände, die es kennt, genau beschreiben, oder umgekehrt, man beschreibe ihm selbst dergleichen und lasse es die gewählten Dinge nach dieser Beschreibung bestimmen, lasse es ferner bisweilen leichte Räthsel auflösen, auch die Aehnlichkeiten, so wie die Verschiedenheiten der ihm bekannten Dinge aufsuchen und nicht minder über einzelne Handlungen oder Vorfälle sein Urtheil und seine Meinung ungescheut sagen, wodurch man zugleich häufig Gelegenheit gewinnen wird, auch sein sittliches Gefühl kennen zu lernen, um auch dieses berichtigen und leiten zu können.

B. und C. Mögliche Belehrung der Blinden neben sehenden Kindern in der öffentlichen Volksschule und besonderer Unterricht derselben durch Privat-Unterweisung.

Wir fassen hier, um Wiederholungen zu vermeiden, diese beiden Arten des Blindenunterrichts zusammen. Es ist die Privatunterweisung eines oder einiger Blinden im Wesentlichen nicht verschieden von dem Verfahren, das in besonderen Blindenanstalten oder Blindenschulen zu beobachten ist.

Ein großer Theil des bisher Gesagten gilt nicht bloß für die häusliche Erziehung, sondern es gilt auch von dem Schulunterrichte; denn ein blindes Kind kann von dem fünften, spätestens von dem achten Jahre an die öffentliche Schule der Sehenden mit sehr großem Nutzen besuchen, wenn nur der Lehrer auf den Zustand des Kindes in der vorhin angedeuteten Art gehörig Rücksicht nehmen will. Ja die sehenden Kinder können sogar viel bei dieser Gelegenheit mitlernen, wenn der Lehrer sie auf die Bedürfnisse des blinden Kindes und auf die Art aufmerksam macht, wie man mit demselben umgehen müsse, nicht zu vergessen, den moralischen Nutzen, den es für die sehenden Kinder hat, wenn sie sich gewöhnen, dem hülfsbedürftigen Blinden durch wechselweises Abholen zur Schule und auf andre Art hülfreiche Hand zu leisten.

a. Sprech- und Denklehre.

Daß richtig sprechen und denken in der innigsten Wechselwirkung stehen, ist ein Satz, der seine Gültigkeit auch für Blinde behält. Blinde Kinder können in jeder Schule das Lautiren oder Buchstabiren durch mündliches Vor- und Nachsprechen erlernen. Beim Lesen der sehenden Kinder muß sich das blinde im Wiedererzählen üben. Ebenso wird es beim Schreiben sich die Sätze leicht merken, die der Lehrer dictirt, und auch außerdem ohne schwere Zumuthung für den Lehrer leicht zu beschäftigen sein, wenn dieser ihm einige Gegenstände, die es noch nicht kennt, als belehrende Unterhaltung zum vorsichtigen Betasten in die Hände giebt. Die eigentlichen Sprachregeln, in so weit diese vorgetragen werden, wird das blinde Kind so gut auffassen, wie das sehende, für diese bei einiger Ermunterung die nöthigen Beispiele selbst aus dem Kopfe bilden, auch alle andern Sprech- und Denkübungen mitmachen können. Privatim ist die Sprachlehre genau mit den Blinden durchzugehen. Jede systematische Behandlung eines Gegenstandes sagt der geistigen Entwickelung eines Blinden mehr zu, als das dunkle Gefühl der anzuwendenden Regeln, welches die bloß praktischen Uebungen geben, weil die letztern für Blinde nicht so zahlreich sein können, als für Sehende. Das häusliche Vorlesen guter Bücher ist nicht bloß die angenehmste Unterhaltung für Blinde, sondern wirkt auch vorzugsweise

auf die Sprach- und Denkbildung derselben, und dient als Ersatz eigener praktischer Uebungen.

Was für die öffentliche Schule auswendig gelernt werden soll, kann vollständig auch von dem blinden Kinde gefordert werden, weil das Einlehren zu Hause durch einen Mitschüler oder ein Familien-Glied sehr wohl möglich ist; beim Auf- oder Hersagen hat der Lehrer auf langsamen und deutlichen Vortrag, noch mehr aber darauf zu achten, daß das Kind auch den Sinn des Erlernten verstehe, weßhalb er dem Blinden alle bildlichen Ausdrücke und namentlich alle Vorstellungen erläutern muß, welche bei den Verrichtungen des Sehenden vorkommen; er wird dazu die ähnlichen Verrichtungen der übrigen Sinne und die dafür üblichen Ausdrücke sehr oft benutzen können. Das Zurückführen der Ausdrücke und der abgeleiteten Wörter auf ihre Grundbedeutung und ihren Sprachstamm bringt hierbei unglaubliche Früchte, und das im vorigen Abschnitte unter g, hinsichtlich der Auswahl des zu Lernenden Gesagte, wird hier seine volle Anwendung finden. Die Form der Buchstaben (wie der Ziffern) lernt das Kind, wenn sie erhöht gemacht sind, sehr leicht fühlen, wobei die Form der sogenannten Lapidar-Schrift, welche keine Ober- und keine Unterlängen, auch keine großen und kleinen Buchstaben hat, am zweckmäßigsten erscheint, weil sie durch eine einzige Berührung mit dem Finger erkannt werden kann. Um ein Muster der Buchstaben-Form zu bilden, stecke man auf ein kleines Nähpolster Stecknadeln so nebeneinander ein, daß die Knöpfe derselben die Form des Buchstabens bilden, oder man nehme ein Stückchen Pappe, auch wohl Karten- oder starkes Notenpapier, zeichne die Buchstaben auf der Hinterseite verkehrt auf und steche durch die Schriftzüge derselben mit einer Nadel oder einem Pfriemen dergestalt durch, daß die Stiche dicht nebeneinander zu stehen kommen, und auf der andern Seite des durchstochenen Blattes den Schriftzug erhöht fühlbar und gleichsam punktirt bilden. Ein drittes, ebenfalls sehr einfaches Mittel, die Buchstaben, Ziffern und Zeichen unserer Schrift fühlbar darzustellen, besteht darin, daß man Kreide zu Pulver schabt, mit Gummiwasser zu einem dünnen Brei anrührt und nun mit einer starken Feder, welche man in die Breimasse wie in Dinte eintaucht, die Schriftzüge anfangs auf Pappe, später auf gewöhnliches Papier aufzeichnet. Ist der erste Auftrag etwas getrocknet, so ist er gewöhnlich noch nicht gut tastbar; überstreicht man denselben aber noch ein- oder zweimal, so wird er hinlänglich relief oder erhöht, und die Schriftzüge lassen sich gut mit dem Finger erkennen. Eben dasselbe geschieht, wenn man mit Druckerschwärze schreibt, worinnen Kautschuck aufgelöst ist, und die noch nasse Schrift mit Sand überstreut. Auch kann man baumwollene Fäden durch dünnen Leim ziehen und schnell den Faden auf das Papier

andrücken, daß er Buchstaben oder jede andere Form bildet. Anfangs mache man die Buchstaben etwas größer, etwa einen Zoll hoch, später kleiner. Man führe dem blinden Kinde beim ersten Betasten derselben den Zeigefinger der rechten Hand so auf den Schriftzügen fort, als sollten diese von dem Finger gebildet werden, wodurch die deutlichste Vorstellung von der Gestalt der Buchstaben bei dem kleinen Blinden entsteht. Alle vier Arten der Anfertigung sind wohlfeil, so daß sie auch bei ganz Armen anwendbar sind. Nach allen vier Arten kann man dem blinden Kinde Sylben und ganze Wörter anfertigen, und wenn man die Buchstaben nach der zweiten oder dritten Art auf kleine einzelne Täfelchen aufträgt, so kann man einen völligen Setz- oder Lesekasten fertigen, und das Kind leicht dahin bringen, auf einer Tafel mit Falzleisten von Holz oder Pappe zum Einschieben der einzelnen Buchstaben, das Zusammensetzen von Sylben, Wörtern und Zifferreihen selbst zu verrichten. Darf man Unkosten nicht scheuen, so kann man die Buchstaben, welche man dem Blinden kennen lehren will, auch von einem Formschneider auf Holztäfelchen erhöht ausschneiden lassen. In einigen Anstalten für Blinde (zu Amsterdam, Paris, Petersburg) hat man bloß die lateinische Schrift, welche man in dickes angefeuchtetes Papier so stark eindrückt, daß die Schriftzuge hinten hohl, vorne aber erhöht, und dadurch tastbar ausgedrückt werden, weßhalb die Buchstaben nicht verkehrt, wie die gewöhnlichen Drucker-Lettern, sondern gleich richtig auf dem Schafte stehen, weil der erhöhte Schriftzug sonst auch verkehrt sein würde. Schärfer in seinen Schriftzügen als dieser Hochdruck ist die in den deutschen Blindenanstalten jetzt schon allgemein übliche Stachelschrift, mit der Form der Lapidar-Buchstaben, wo nämlich bei dem Gusse der Buchstaben feine, zugespitzte Drahtstifte gleich so mit eingegossen sind, daß diese den Schriftzug bilden. Setzt man diese Buchstaben, wie in der Druckerei, zusammen, schraubt sie in einen Setzrahmen aus Eisen fest, und legt Papier darauf, so kann man mit Hülfe einer Presse, deren Preßtiegel oder Preßplatte mit Filz überzogen ist, das auf die Buchstaben gelegte Papier, ohne Schaden der Stacheln so weit niederdrücken, daß alle Buchstaben durchstochen werden, worauf, wenn man das Papier abzieht, alle Buchstaben deutlich von Blinden gefühlt werden können. Man nimmt steifes Aktendeckelpapier und überstreicht nach dem Drucke die Schrift hinten mit Leim, was das Niederdrücken verhindert, druckt in Quartformat, leimt die Blätter gegeneinander und bindet sie nun zu förmlichen Büchern. Auch der von dem Steindrucker Trentzensky zu Wien seit einigen Jahren gefertigte Hochdruck ist, bei mittlerer Größe der Buchstaben, sehr deutlich lesbar, aber minder wohlfeil zu fertigen. Die Uebung, welche man der innern Anschauung des blinden Kindes durch solche Mittel

und Vorrichtungen gewährt, ist wichtiger, als man gewöhnlich zu glauben geneigt ist. Das Lesen der Blinden geht freilich nur langsam, übt aber ihr Getast und ihre Aussprache, giebt ihnen nebst einer trefflichen Selbstbeschäftigung den Begriff, wie Sehende lesen, und dient als Wiederholung des schon Gelernten, daher auch nur solche Dinge gedruckt werden müssen, die es verdienen, daß man sie dem Gedächtnisse einprägt. In Berlin, Breslau, Halle, München und Wien, wo in den Blindenanstalten Druckereien bestehen, fertigt man: Katechismen, Kalender, Spruchsammlungen, Sprachlehren ꝛc. In Nord-Amerika, zu Boston und Philadelphia, hat man mit sehr kleiner Relief-Schrift den Druck der ganzen Bibel durchgeführt, was jedoch in mehr als einer Rücksicht nicht zu billigen ist.

b. **Das Schreiben.**

Das Schreiben hat für den Blinden nur dann Werth, wenn er das, was er geschrieben hat, auch wieder lesen kann, und hierzu ist wieder die Stachelschrift am brauchbarsten. Eine Holztafel mit Filz überzogen, nebst einem eigenthümlich eingerichteten Blechlineale und einem einzigen Alphabete Buchstaben mit zugehörigen Ziffern und Zeichen, setzt ihn in den Stand, wieder fühlbar schreiben zu können. Dergleichen Buchstaben werden in den Blindenanstalten zu Breslau, Wien, München und Linz gefertigt und abgelassen. Von dem Oberlehrer Knie, an der schlesischen Blindenunterrichts-Anstalt zu Breslau, kann man einen vollständigen Stech-Apparat, mit dem bezeichneten, von ihm erfundenen Lineale, gegen die portofreie Einsendung von fünf Thlr. beziehen.

Das in den meisten Blinden-Anstalten übliche Bemühen, die Zöglinge das gewöhnliche Schreiben mit Feder und Dinte, oder mit Bleistift, oder mit geschwärztem Papiere (geschwärzt durch Ueberstreichen mit Fett oder Oehl und Einreiben von Kienruß) durch den Druck eines Griffels zu lehren, lernen in der Regel nur wenige Zöglinge gut und können dafür wohl etwas Besseres thun. Später Erblindete, die das Schreiben früher erlernt haben, können es am besten mit der Maschine des Mechanikus Rückert zu Stralsund fortsetzen.

c. **Religion.**

Daß der Religions-Unterricht in der öffentlichen Schule oder bei dem Geistlichen der Gemeinde, als Herzens- und Geistesangelegenheit, vollkommen mit für das blinde Kind geeignet ist, bedarf keiner weitern Erläuterung. Ertheilt man diesen Unterricht einem oder einigen blinden Kindern besonders, so wird er am zweckmäßigsten durch Vorlesen des Passendsten aus der Bibel selbst, durch besondere Unterweisung in der biblischen Geschichte, so wie durch genauere Bekanntmachung mit den

Glaubens- und Sittenlehren, so gründlich und vielseitig als möglich, beigebracht und findet willige Aufnahme in den Gemüthern der Blinden, die allein Beruhigung in dem Gedanken finden können, daß Gottes höhere Weisheit für sie, trotz tausendfältigen Entbehrungen ihrer Lage, doch sicher das Beste gewählt habe.

Wollen Eltern oder Lehrer einem blinden Kinde fremde Sprachen beibringen, so kann dieses recht gut geschehen, und ein Blinder, der mehrere Sprachen recht gründlich erlernt hat, kann dieselben später auch Sehenden, so gut wie ein maitre de langue oder eine Gouvernante wieder lehren. Ebenso kann er Unterricht ertheilen im Kopfrechnen, in Geschichte und Religion, und mit seinen tastbaren Hülfsmitteln recht gut auch in Geometrie und Mechanik, und blinde Mädchen werden sich in Familien durch den ersten Unterricht kleiner Kinder stets so nützlich als beliebt machen können. Ein fähiger Blinder in einer Stadt, wo ein Gymnasium ist, wird dieses besuchen und mit fortkommen können, wenn seine Angehörigen im Stande sind, ihm einige ärmere Mitschüler (am besten aus derselben Klasse, die der Blinde besucht) als Vorleser und Schreiber zu halten, wodurch der Blinde selbst thätiger wird, als wenn er stets nur Lehrer hat, die ihm vortragen. Künftig wohlhabende Blinde wird geistige Thätigkeit am meisten zerstreuen und beglücken, ärmern ist dagegen die mechanische Thätigkeit vorzugsweise zu empfehlen. Musik ist ein liebender Genius für Beide.

d. **Die Größenlehre der Zahlen oder das Rechnen.**

Die Lehrweise für Blinde stimmt hier ganz mit der neuern, auf Anschauung der Einheiten begründeten Unterrichtsweise für sehende Schüler im Kopfrechnen überein. Man übt das Zählen zuerst an Würfeln, Bohnen oder andern körperlichen Gegenständen, übt aber die Schüler, sich der Zahl und ihrer Bildung so bald als möglich auch ohne solche äußere Hülfsmittel im Geiste bewußt zu werden, und schreitet sodann von Stufe zu Stufe mit den Schülern fort. Multipliciren und Dividiren fallen dem Blinden im Kopfe leichter, als Addiren und Subtrahiren. Das Rechnen mit Brüchen und die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen sind das gewöhnliche Ziel des Unterrichts. Mit fähigern Schülern werden auch Buchstabenrechnung und Algebra getrieben. Eine Hauptregel ist: die Schüler müssen bei allen Verrichtungen des Rechnens sich der Gründe klar bewußt werden, warum sie die Sache so und nicht anders gemacht haben. Nicht alle Blinde lernen gleich gut und schnell im Kopfe rechnen. Ein gutes Zahlengedächtniß ist Haupterforderniß hierzu, und dieses ist bei den

Blinden so verschieden wie bei den Sehenden; doch thut zweckmäßige Uebung hier viel zur Sache. Die Form der Ziffern bildet man erhöht, wie die der Buchstaben. Die beste Versinnlichung bei dem Zehnersysteme der Zahlen und eine noch viel anschaulichere Methode, als mit Ziffern, Zahlen aufzuschreiben, gewährt die sogenannte russische Rechentafel, deren Kenntniß auch jedem Lehrer der Sehenden als bestes Veranschaulichungsmittel bei dem Unterrichte seiner Kinder zu empfehlen ist. Man nimmt, um eine solche anzufertigen, einen kleinen Holzrahmen, wie den eines Bildes oder einer Schiefertafel, zieht von einer langen Seite zur andern hinüber acht, neun oder mehr starke Drähte oder Schnüre, einen Daumen breit entfernt, neben einander, auf. Auf jeden Draht oder jede Schnur reiht man, ehe man sie festmacht, 9 starke Perlen von Holz oder Horn (man kann Knopfformen, Kirschkerne oder Haselnüsse eben so gut wählen), macht die mittlere etwas größer als die andern, und das Ganze ist fertig. Beim Gebrauche legt man die Drähte oder Schnüre senkrecht vor sich und nun bedeuten die Perlen auf dem ersten Drahte rechts die Einer bis neun, auf dem zweiten die Zehner, auf dem dritten die Hunderte, auf dem vierten die Tausende u. s. w., wie beim gewöhnlichen Ziffernschreiben. Ist nun jeder Draht wenigstens noch einmal so lang, als es für das Aufstecken der neun Perlen nöthig ist, so schiebt man, wenn man setzen will, alle Perlen nach oben, und auf den einzelnen Drähten sodann nur soviel Perlen nach unten, als man Einer, Zehner oder höhere Einheiten nöthig hat; kommt eine Null vor, so läßt man alle 9 Perlen oben. Ein zweites Hülfsmittel, um die Blinden das Zahlenschreiben und Rechnen, wie es mit Ziffern gewöhnlich geschieht, zu lehren, ist ein Kästchen aus Holz, Pappe oder Blech, mit einigen hundert kleinen Fächern, indem man die Ziffern so anfertigt oder anfertigen läßt, daß die Ziffern oben auf kleinen Klötzchen angebracht sind, welche sich in die Fächer stecken lassen (ein solches Klötzchen darf nur $^5/_4$ Zoll hoch, $^3/_8$ Zoll breit, $^5/_8$ Zoll lang sein und kann mit der fühlbaren Ziffer auf demselben in einer Form aus Schriftguß oder Blei gegossen, auch aus Holz geschnitzt, aus Thon oder Gyps geformt, oder auch ganz leer gebildet und die durch ein Pappblättchen gestochene Ziffer erst später darauf geleimt werden). Im obern Viertel des Kästchens stecken die Ziffern, von jeder Ziffer 10, rechts oben die Zeichen, wie die Ziffern auf Klötzchen angebracht, doch nur 3 oder 4 von jeder Art. Will nun der Blinde Zahlen schreiben, so wählt er die untern noch freien Fächer, nimmt die beliebigen Ziffern und Zeichen einzeln von ihren Orten oberhalb weg, und setzt sie unten nebeneinander, wie sie folgen müssen, ein. Er kann auf diese Weise zwei und mehrere Reihen untereinander aufsetzen und wie ein Sehender addiren und subtrahiren. Ist nämlich

von Stelle zu Stelle die Summe der untereinanderstehenden Ziffern oder beim Abziehen der Rest gefunden, so wird die betreffende Ziffer darunter eingesteckt. Das Verfahren beim Multipliciren und Dividiren wird vom Lehrer auf ähnliche Weise gezeigt, da hier statt des Anschreibens der Ziffern auf der Tafel nur das richtige Einstecken in die Fächer geübt werden muß; doch muß sehr gewarnt werden, ja kein blindes Kind das Zifferrechnen früher zu lehren, als das Kopfrechnen, es bleibt sonst in diesem, als dem wahren Rechnen, eben so zurück wie Sehende, bei welchen man den gleichen Fehler begangen hat. Die Hauptsache dabei ist, dem Blinden eine deutliche Vorstellung von dem Verfahren der Sehenden beim Rechnen zu geben, damit ihm manche hierauf bezughabende Ausdrücke, die bei der mündlichen Rechensprache und in Rechenbüchern vorkommen, nicht unverständlich bleiben. Statt des Kästchens mit Fächern kann die Vorrichtung auch bloß in einem Brette mit Löchern bestehen; dann müssen aber die Zifferklötzchen unten Zapfen haben, um sie in die Löcher stecken zu können; eine Verrichtung, die nicht so bequem und dauerhaft ist, als die mit Fächern. Das in einigen Anstalten übliche Rechenbrett mit Löchern, dessen eingesteckte Klötzchen oben keine Ziffern, sondern so viel Punkte oder Eckspitzen tragen, als die dadurch bezeichnete Zahl Einheiten hat, ist nur scheinbar einfacher als das Ziffernsystem, und weicht dabei zu sehr von dem Gewöhnlichen ab. Die Tafel des blinden Engländers Saunderson ist ähnlich abweichend in kleine Quadrate getheilt, deren jedes dreimal drei Löcher enthält. Ein einzelner Stift, der eingesteckt wird, verändert seinen Werth nach dem Loche, in welchem er steckt. Auf eine andre Art recht brauchbar ist dagegen eine Tafel, 10 Zoll lang, 10 Zoll breit, die in 100 Quadratzolle getheilt ist und in der Mitte eines jeden der kleinen Quadratzolle einen Stift von Draht hat. Nimmt man hölzerne Würfel von einem Zoll Grundlinie und durchbohrt sie in der Mitte, so kann man sie auf die Stifte stecken und mit Hülfe derselben sowohl die Berechnung von Quadraten mit zweitheiligen Wurzeln (nach der Formel $[a+b]^2 = a^2+2ab+b^2$), als auch jede andere Flächenberechnung gar gut veranschaulichen. Man setzt z. B. 4 Würfel dreimal nebeneinander, wo alsdann die Oberfläche 4 Zoll lang und 3 Zoll breit ist und offenbar aus 4×3 oder 12 Quadratzollen besteht. Dasselbe Hülfsmittel dient bei weiteren Fortschritten dazu, auch die Formel für Würfel oder Cuben von zweitheiligen Wurzeln zu entwickeln. Außerdem wird eine Sammlung von Säulen, die sämmtlich einen Quadratzoll Grundfläche, aber verschiedene Länge haben, hauptsächlich zur Abschätzung von Längenmaaßen angewandt.

c. Räumliche Größenlehre.

Sie ist für Mädchen, wie für Knaben nicht bloß darum höchst wichtig, weil sie das Sprach- und Denkvermögen übt, sondern hauptsächlich deßwegen, weil sie das innere Anschauungsvermögen der Blinden vorzugsweise weckt und die Möglichkeit darbietet, den Nichtsehenden Vieles deutlich beschreiben und anschaulich machen zu können, wozu das Auge unentbehrlich erscheint. Die ersten Hülfsmittel dazu sind hölzerne Körper. Ein solcher wird dem Blinden mit der Erklärung in die Hand gegeben, daß Alles, was er anfassen könne, ein physischer Körper genannt werde, und daß hierzu alle Gegenstände in Stube und Haus, seine Kleider und selbst sein eigner Leib gehören; ferner: daß, wenn man den Körper wieder wegnimmt, die Stelle, welche er ausgefüllt hat, ein Raum genannt wird, der nun nicht aus der Stelle gerückt werden kann, neben dem sich aber immer wieder neue Räume befinden. Hierauf fordert man den Zögling auf, so weit vorwärts zu gehen, als er kann, und macht ihn aufmerksam, daß die Wand oder andere Gegenstände, welche ihn bald hindern, sich wohl bei Seite schaffen ließen, so daß, wenn er im Stande wäre, zu schweben, und nie müde würde, er sich ohne Ende noch vorwärts bewegen könne und daß ein Gleiches auch nach rückwärts, nach rechts, nach links, nach oben, nach unten und nach allen Zwischenrichtungen gelte, wodurch gewiß auf eine rein elementarische Weise die Vorstellung von dem unendlichen Raume geweckt ist, auch der Schüler leicht begreift, daß es nur einen solchen Raum giebt. Jetzt kehrt man zu dem Raume zurück, den der angefaßte Körper einnimmt, zeigt, daß er einen Anfang und ein Ende hat, oder begränzt ist, erklärt Länge, Breite, Dicke, Fläche, Linie, Punkt und faßt auch hier bald die Gegensätze von eben und uneben, gerade und krumm mit in's Auge, bestimmt ferner die Begriffe der Winkel, der parallelen Linien, der geschlossenen Figuren ꝛc. Hierbei läßt sich nun Alles, was man dem Sehenden durch Zeichnung verdeutlicht, dem Blinden sehr leicht und wohlfeil tastbar machen, indem man nur dünne Papptafeln nehmen, die Figur verkehrt darauf zeichnen und die Zeichnung mit einem Pfriemen oder einer Nadel, Stelle bei Stelle, durchstechen darf, wodurch sie auf der entgegengesetzten Seite richtig und so hinreichend erhöht dargestellt wird, daß der Blinde die gleichsam punktirten Linien vollkommen gut mit den Fingern fühlen kann. Auch die übrigen, beim Verfertigen erhöhter Schriftzüge sub a. angegebenen Verfahrungsarten lassen sich zum Verfertigen tastbarer Figuren in Anwendung bringen, und gleichzeitig kann man auch die Buchstaben bilden, welche bei den Figuren vorzukommen pflegen. Man kann auf diese Weise ganze Sammlungen von Figuren zu bestimmten Lehrbüchern anfertigen. Anfänglich wird es gut sein, außer gestochenen

und erhöht gezeichneten Figuren dem Blinden zuweilen auch geschnitzt in die Hand zu geben. Man macht, um auch in dem Stoffe zu wechseln, dergleichen aus Blech, Holz oder Pappe. Für den weiteren Unterricht in der Körpermeßkunst läßt sich eine vollständige Sammlung von Constructionen gebrauchen, die aus Draht, Blech und Holz gefertigt und als ein auch für Sehende gar brauchbar befundenes Hülfsmittel bereits auf vielen Lehranstalten des In- und Auslandes eingeführt ist. Man kann dieselbe jetzt in zwei verschiedenen Ausgaben *) von dem Oberlehrer Knie in Breslau beziehen, a) zu dem Preise von 30 Thlr. und b) zu dem Preise von 55 Thlr. Es gehören zu der letztern als zu der vollständigsten 160 Figuren, worunter 14 für die sphärische Trigonometrie mit inbegriffen sind. Wird in der öffentlichen Schule, welche das blinde Kind besucht, Unterricht in der Formenlehre und im Zeichnen ertheilt, so kann es bei dem Vorzeigen wirklicher Körper alle räumlichen Eigenschaften derselben: deren Flächen, Kanten, Ecken u. s. w., durch den Tastsinn seiner Finger eben so gut als die sehenden Kinder, bestimmen, und während des Zeichnens (oder auch während des Schreibens, wenn nicht dictirt wird) auf ein ihm gegebenes Nähpolster mit Stecknadeln Dreiecke, Vierecke oder andere Figuren aufstecken, oder dergleichen aus Papier schneiden, auch wohl mit einer Stecknadel auf Papier durchstechen, und so vollkommen und zweckmäßig beschäftigt werden. Ein fleißiges, braves blindes Kind wirkt belebend auf die ganze Schule, ist ein Segen für dieselbe.

f. Erdkunde.

Bei diesem Unterrichtszweige ist es ebenfalls möglich, wenn der Lehrer oder in öffentlichen Schulen ein geschickter Mitschüler dem blinden Kinde seine besondere Theilnahme widmen will, zureichende Anschauungsmittel herbeizuschaffen. Man darf nur eine verkehrt, auf starkes Papier gezeichnete Landkarte, eben so durchstechen, wie die Schriftzüge bei den Buchstaben. So entsteht auf der Vorderseite des Papiers eine völlig tastbare Zeichnung der Landkarte. Man wähle für Gebirgszeichnung die stärksten und dichtesten Stiche; bei den Gränzen die feinsten und etwas weitläufig gestellt, und für die Städte einzelne starke Stiche, durch die man allenfalls noch einen Zwirnsfaden ziehen und durch einen Knoten auf der Vorder- und durch einen auf der Rückseite befestigen, und hierdurch zugleich die beabsichtigte Zeichnung noch deutlicher machen kann, was auch geschieht, wenn man die Gebirgs- und Flußlinien mit der Gummidinte überstreicht. Für wohlhabendere Schüler sind die Zeune'schen Erdbälle zu empfehlen. Auf diesen sind

*) Sind sehr zu empfehlen. D. R.

naturgemäß und recht gut tastbar, die Länder höher als das Meer und die Gebirge wieder höher als die Länderflächen, dargestellt. Es werden dergleichen Erdkugeln und auch Landkarten nach derselben Idee in der Kummer'schen Fabrik zu Berlin mit und ohne Namen gefertigt. Wollen jedoch Blinde die oben vorgeschlagenen Landkarten beibehalten, diese aber noch dahin vervollkommnen, daß sie selbst die Namen der Orte lesen können, so kann dies auf folgende Art geschehen: Man steche durch den Punkt, der die Lage einer Stadt bezeichnet, eine Stecknadel, biege das hinten durchgegangene Ende mit einer Spitzzange zu einem Ringe (was man auch schon vor dem Einstechen thun kann) und hänge an diesen Ring einen Zettel von starkem Papier mit dem fühlbar gedruckten Namen. Ist die Karte sehr groß und die Zahl der Namen sehr gering, so kann man die Namenzettel auch völlig hinten auf die Karte kleben, wobei aber die Nadel mit durch den Zettel gehen muß, damit der Blinde an der Bewegung der Nadel vorne den Ortspunkt und hinten die Stelle für den Namen sogleich erkenne. Er brauche dazu die linke Hand auf der obern, die rechte Hand auf der untern Seite der Karte. Statt der Nadeln kann man auch starken Zwirn wählen, vorne den Ortspunkt durch ein Knötchen bezeichnen und hinterwärts den Zettel mit auf den Faden reihen, den man in eine Nähnadel einfädelt. Auch gewöhnliche gestochene Landkarten kann man durch das Aufleimen von Fäden oder durch das Auftragen der aus Gummiwasser und Kreide bestehenden Schreibmasse tastbar machen, wobei es die Haltbarkeit der Karte vermehrt, wenn sie auf Leinwand gezogen wird. Eine sehr tastbare und haltbare, aber minder wohlfeile Art der Anfertigung, siehe in meinem Versuch „über den Unterricht der Blinden"! Die Lehrweise bei diesem Gegenstande kann, wie für Sehende, eine doppelte sein: a) die synthetische oder diejenige, welche von dem Hause, das hier natürlich das Wohn- oder Schulhaus sein muß, mit Hülfe eines fühlbaren Modells oder eines Grundrisses ausgeht, mit der Stadt, dem Kreise, dem Vaterlande und dann allmählig mit allen anderen Ländern des Erdballs bekannt macht, b) und die sogenannte analytische, die von dem Ganzen des Weltbaues oder des Erdballs anfängt, und ihren Schülern erst den allgemeinen Ueberblick giebt, ehe sie dieselben in's Einzelne führt. Am empfehlungswerthesten ist die letztere Methode, weil blinden Schülern die Umgebung außer ihrem Hause eben so fremd, als ein fernes Land ist. Ein allgemeiner Ueberblick dagegen, der anfangs nur das Wichtigste aushebt, den Gesichtskreis der Kinder schneller erweitert, auch eine baldige Uebersicht aller Länder der Erde, die kaum ein Jahr Zeit erfordert, ihnen bei dem Vorlesen, dem Erlernen der Geschichte und in hundert anderen Fällen schneller das Ortsverständniß eröffnet und das verständige Auf-

faſſen erleichtert, iſt empfehlenswerth. Wichtig iſt es für die äußere Mittheilung dieſes Unterrichtszweiges, wenn man ihn mit einer größern Zahl von Blinden betreibt, um ſich des wechſelſeitigen Unterrichts zu bedienen; denn nur ſo bringt man Leben in den Unterricht, weil ſonſt die Mehrzahl müßig und gleichgültig ſitzen bleibt, während man einem etwas zeigt. Deßhalb muß man auch die taſtbaren Lehrmittel in mehr als einem Exemplare vorräthig haben, was von allen Unterrichtsgegenſtänden gilt, bei denen taſtbare Hülfsmittel in Anwendung kommen und mehrere Blinde zugleich unterrichtet werden ſollen.

g. Naturbeſchreibung.

Findet in der Schule Unterweiſung in der Naturbeſchreibung ſtatt; iſt dieſe, wie es immer geſchehen ſollte, verbunden mit dem Vorlegen wirklicher Naturerzeugniſſe: ſo kann das blinde Kind nicht bloß das Gehörte merken, ſondern das Vorgezeigte auch durch den Taſtſinn mit kennen lernen, ſo weit dieſer Sinn nämlich im Stande iſt, auch die zarteren Theile der Pflanzen und Thiere wahrzunehmen; die gröberen Theile und die Hauptumriſſe werden ihm nicht entgehen. Man bedient ſich, ſo weit man es haben kann, geſchnitzter und ausgeſtopfter Thiere, wirklicher Pflanzen und Sämereien und der für den Blinden unterſcheidbaren Mineralien, wobei Geſchmack und Geruch mit in Thätigkeit geſetzt werden. Es iſt gut, eine kurze aber vollſtändige Ueberſicht aller Naturreiche durchzunehmen, weil der Blinde nicht wie Sehende eine große Zahl von Naturgegenſtänden durch bloße zufällige Anſchauung kennen lernt, ſondern ſeine Bekanntſchaft mit denſelben hauptſächlich nur durch den Unterricht macht; eine ſolche aber namentlich auch bei dem Religionsunterrichte nicht entbehren kann. Gewährt die Schule keinen Unterricht in der Naturlehre und in der Handwerkskunde oder Technologie, ſo ſind dies Gegenſtände für den Privatunterricht, die auch für Mädchen nicht verſäumt und gründlich durchgenommen werden müſſen. Die hierbei vorkommenden Figuren zeichnet man am beſten mit der beſchriebenen Gummidinte; auch die Lehre vom Lichte und der Elektricität laſſen ſich bei mathematiſcher Behandlung faßlich für Blinde vortragen. Bei der Gewerbskunde findet der Unterricht in Naturbeſchreibung und Naturlehre ſeine nächſte Anwendung, und es ſollten billig alle Kinder, auch Sehende, eine Ueberſicht von der geſammten menſchlichen Gewerbsthätigkeit bekommen. Die bei den einzelnen Gewerben vorkommenden Werkzeuge und Maſchinen müſſen, ſo weit es möglich iſt, in Natur oder doch in Modellen vorgezeigt werden, und wo dies nicht geht, ſucht man ſie durch mathematiſche Beſchreibungen für den Geiſt zu conſtruiren.

h. Weltgeschichte.

Der Geschichtsunterricht, wenn er in der Schule vorkommt, ist als Bereicherung für Gedächtniß und Verstand völlig für den blinden Schulgänger geeignet. Eine kurze Uebersicht der wichtigsten Weltbegebenheiten ist für die meisten Blinden genügend. Erhöht gedruckte Tabellen können dem Gedächtnisse zu Hülfe kommen. Ein zu tiefes Eingehen in die Geschichte ist nicht zu rathen; sie rückt den Armen mehr als jeder andere Unterrichtszweig aus seiner Sphäre; Reichere mögen Privatunterricht nehmen. Das Wesentlichste der Weltgeschichte kann man recht passend an die biblische Geschichte anknüpfen. Hier kann der Lehrer mit der Knie'schen Stechtafel recht leicht Wiederholungstabellen der vorgekommenen Namen und Jahreszahlen tastbar fertigen, oder der Zögling macht sich solche als Wiederholung selbst.

D. Musikunterricht der Blinden.

Die Blindheit erzeugt ein natürliches Wohlgefallen an der Musik; doch hat nicht jeder Blinde wahres Naturtalent für die Erlernung derselben; weil aber die Sehenden sich hierin irren, so werden fast alle Blinden in Musik unterrichtet und schon dadurch viele Stümper gebildet. Der natürliche Probierstein für die musikalische Fähigkeit eines Blinden ist der Gesangunterricht. Diesen kann er mit in der Volksschule genießen, und hierbei zeigt es sich, ob er Stimme oder doch wenigstens Musikgehör habe. Ist das Letztere in einem ziemlichen Grade der Fall, dann erst suche man ihm auch Unterricht auf einem musikalischen Instrumente zu verschaffen, was durch Privatunterweisung geschehen muß. Hierbei mache man den Blinden zuerst genau mit seinem Instrumente und dessen Theilen bekannt; dann belehre man ihn über die Reihenfolge und die Namen der Töne und versäume nicht, ihm eine deutliche Vorstellung von dem Noten-Systeme zu verschaffen. Dies ist sehr wohl möglich: denn mit Hülfe der Gummidinte, oder auch durch Ausstechen, kann man die Noten recht gut tastbar schreiben. Man gehe mit dem blinden Kinde alle Tonleitern durch, belehre es über die Vorzeichnung, die Tacteintheilung und von Stufe zu Stufe über die ganze Theorie der Musik, lasse das Kind nie zu schnell und am wenigsten durch bloßes mechanisches Nachspielen Stücke erlernen. Das Kind muß Rechenschaft geben können über jede Note, die es spielt. Es muß daher diese nicht bloß spielen, sondern auch hersagen und den Taktwerth derselben angeben können. Auch hat der Lehrer eben so sehr auf gute Haltung des Instruments, geschickte Bogenführung oder richtigen Zungenschlag und geregeltes Athemholen zu halten. Wählt man als Lehrer einen bloßen Musiker, der nicht zugleich Schulmann

ist, und daher oft keine Idee von Unterrichts-Methode hat, so ist ein solcher ausdrücklich aufmerksam zu machen, daß ein blindes Kind in den Unterricht nicht bloß Ohren und Hände, sondern auch eine denkende Seele mitbringe, die er nicht minder als jene zu bilden habe. Merkwürdig ist es, daß sehr oft geistig beschränkte, auch zu mechanischen Verrichtungen ganz unbrauchbare Blinde dennoch außerordentliche Fähigkeit und Geschicklichkeit in Musik entwickeln; mit denkenden Blinden kann übrigens der Generalbaß sehr gut betrieben werden. Die Berliner Anstalt besitzt eine eigene von einem schon verstorbenen Blinden, Heinrich Grothe, Klavierlehrer der Anstalt, erfundene Vorrichtung für diesen Zweck. Tastbare Noten druckt man zu Wien, München und Bruchsal. Der Handapparat mit Stempeln nach Art der Stacheltypen, welchen zum Anfertigen erhöhter Noten durch einzelne Blinde, Stüper, der Vorsteher und Inspector der Blindenanstalt zu München, erfunden hat, ist besonders zu empfehlen. Blinde können Klavierstimmer werden, Organisten, wo diese nicht zugleich Schullehrer sein müssen, auch Lehrer im Gesang und auf Instrumenten, die sie gut spielen gelernt haben. Auch zu Tanzmusikern für Chöre lassen sich dieselben leicht bilden, und es sind ihnen alsdann Violine, Klarinette und Contrabaß, weniger die übrigen begleitenden Instrumente, anzurathen. Als Flügel- und Harfenspieler können sie, verbunden mit einem Sehenden oder einem zweiten Musiker, der namentlich Violine spielt, Gesellschaften vollständig bedienen. — Für blinde Mädchen eignen sich, außer Gesang, nur Harfe, Guitarre und Klavier. Für arme Blinde wird Musik leicht gefährlich, wenn sie außer dem Unterrichte in ihr keine wahre Geistes- und Herzensbildung und keine Unterweisung in Handarbeiten erhalten haben; denn sie mißbrauchen dieselbe alsdann leicht zum Bettelngehen *), und sie sind, wenn sie sich einem Chore gewöhnlicher Musikanten anschließen, von jenen viel zu wenig geschützt gegen Verführung zu sinnlichen Ausschweifungen. Auch die Bildung zu reisenden Virtuosen macht arme wie wohlhabende Blinde in der Regel unglücklich, die Gelegenheit zu sittlicher Entartung ist hier nicht geringer, und leisten sie nicht das Außerordentlichste, so sinken sie bald zu Landstreichern hinab. Man hat diese Rücksichten nicht zu vergessen, wenn man Blinde zu Musikern bilden will.

E. Ueber den Unterricht der Blinden in Handarbeiten.

Darüber kann hier keine besondere Anleitung, sondern nur eine kurze Andeutung der wichtigsten dabei zu nehmenden Rücksichten und

*) wobei das doppelte Uebel entsteht, daß ein Blinder auch einen Sehenden zum Bettler macht. K. D.

auch nur in sofern gegeben werden, als es mit zu den pädagogischen Pflichten der Lehrer und Erzieher von Blinden gehört, ihre blinden Zöglinge schon als Kinder zu befähigen, daß sie später tüchtig sind, nützliche, brotbringende Arbeiten zu erlernen und zu verrichten. In Beziehung auf Arbeiten tritt leider meist das Gegentheil von dem ein, was bei der Musik geäußert worden ist. Die meisten Sehenden halten Blinde für zu unfähig, etwas Brauchbares in Handarbeiten zu leisten. Auch müssen in der That viele Schwierigkeiten beseitigt werden, um Blinde zu einiger Tüchtigkeit in Handarbeiten zu bringen. Es ist daher unabweisliche Pflicht aller Erzieher und Lehrer von Blinden, besonders auch auf diesen Zweig des Unterrichts allen möglichen Fleiß und alle Sorgfalt zu verwenden. Nicht bloß für sich selbst, wie Abschnitt 2 c — f gezeigt worden ist, sondern auch für Andere kann das Kind nach und nach zu nützlichen Geschicklichkeiten gewöhnt werden. Es lerne Garn und Zwirn wickeln, häusliche Bedürfnisse holen, Früchte schälen und schaben, Gefäße reinigen, Betten machen und jede seinen Kräften und seinem Zustande irgend angemessene Verrichtung in der Häuslichkeit ausüben. Man zeige ihm das dreitheilige und später das mehrtheilige Flechten aus Bändern und Schnüren, Haaren und Stroh, trage kein Bedenken, das Kind früh mit dem Gebrauche der Schere bekannt zu machen; lasse es rascheln, hämmern, feilen und schnitzeln, was ihm anfangs nur zum spielenden Zeitvertreibe dienen *mag*, im Grunde aber eine wichtige Vorbereitung auf wirkliche Arbeiten zum Broterwerbe ist. In den verschiedenen Lehranstalten für Blinde haben diese bis jetzt folgende Arbeiten dergestalt ausführen gelernt, daß der größte Theil von ihnen auch später, ohne fortwährende Beihülfe von Sehenden, ganz brauchbare und verkäufliche Waaren geliefert hat.

a) Das Spinnen von Flachs, Baumwolle und Wolle, nebst dem ganz ähnlichen Zwirnen auf Spindel oder Rädchen.

b) Das Stricken aller Gespinste mit und ohne Nadeln, so wie das gröbere und feinere Netz- oder Fileestricken.

c) Das Bandweben auf ein- und mehrgängigen Stühlen.

d) Aus Saalbändern oder Tuchkanten: das Flechten von Winterschuhen und Tuchdecken.

e) Aus Stroh: das Flechten feiner Strohbänder und das Zusammennähen und Flechten von Strohhauben und Tischdecken; aus denselben ferner das Flechten grober Strohzöpfe und starker Strohteller oder Matten zum Abputzen der Füße, desgleichen das Binden von Strohdecken vor Fenster, Thüren und auf Beete, so wie das Verfertigen von Brotschüsseln, Feuerlöscheimern und Bienenkörben aus Stroh und gespaltenen Weidenruthen oder Fichtenwurzeln.

f) Aus **Binsen und Schilf**, wie aus Stroh, stärkere Töpfe und Decken.

g) Aus **Weidenruthen**: alle Arten von grünen und weißen Korbmacherarbeiten, von den gröbsten bis zu den feinsten Waaren, aus gespaltenen Ruthen Futterschwingen, Reifekobern und dergleichen. (Die Letztern ganz nach der Art wie Brotschüsseln und Bienenkörbe aus Stroh, nur daß hier Weidenruthen oder Wurzeln zur Einlage dienen.)

h) Aus **Holz**: Drechsler- und Tischlerwaaren, selbst feinerer Art.

i) Aus **Rohr**: das Beziehen von Stuhlsitzen mit durchlöcherten und vollen Geflechten.

k) Aus **Leder**: Knallpeitschen, Stiefeln und Schuhe, so gut wie sehende Schuster.

l) Das **Seilerhandwerk** vollständig.

m) Aus **Draht**: Häftchen und Schlingen, mancherlei Geflechte und namentlich das Topf- oder Hafenbestricken; der seltenern Arbeiten nicht zu gedenken, die einzeln von besonders geschickten Blinden gefertigt worden sind, wie das Schleifen, Thierschnitzen aus Holz, Uhrenmachen, Flügelbauen u. s. w.

Daß ein Blinder eine oder mehrere dieser Arbeiten erlernen könne, unterliegt keinem Zweifel mehr; nur muß jeder, der ihn eine solche Arbeit lehren will, daran denken, daß sehende Kinder und selbst der größte Theil der Lehrlinge bei den Handwerkern das Meiste nur durch das Absehen von ihren Lehrern und Lehrerinnen oder geschicktern Mitarbeitern erlernen. Dieses fällt bei den Blinden natürlich weg. Für ihn muß jede Handarbeit in die einzelnen, dazu erforderlichen Verrichtungen und Handgriffe aufgelöst werden. Zuerst zeigt man ihm die fertige Arbeit, dann das rohe Material und hierauf alle Werkzeuge und namentlich jeden besonders wichtigen Theil derselben; dann giebt man ihm mündlich eine möglichst deutliche und bestimmte Erklärung und Beschreibung von dem ganzen Verfahren, wie dieses stufenweise folgt und zu beobachten ist. Sodann zeigt man ihm erst die einzelnen nöthigen Handgriffe durch Führung der Hand. Die Handführung allein reicht aber in der Regel nicht hin, weil die Zeigenden dabei die Hand des Blinden gewöhnlich zu fest halten, so daß dieser nicht deutlich wahrnehmen kann, was seine Hand oder das Werkzeug verrichtet und was dadurch zu Stande kommt. Eine Art von Vorzeigen entsteht, wenn der Sehende die Arbeit langsam verrichtet und der Blinde seine Hände dabei auf die des Sehenden legt, das Werkzeug und die Arbeit leise anfaßt und so dem Gange beider nachfolgt. Die Unterweisung eines Nichtsehenden in Handarbeiten ist der schwierigste, die meiste Geduld und das meiste Nachdenken erfordernde Theil des ihm zu gebenden

Unterrichtes. Um mehrere der aufgezählten Arbeiten für den Blinden ausführbar zu machen, hat man besondere Vorrichtungen, Werkzeuge und Maschinen erdenken müssen. Die andern dieser Arbeiten verrichten jedoch Blinde ganz nach derselben Art und mit den nämlichen Werkzeugen wie die Sehenden. Dazu gehören namentlich die im Vorstehenden unter a, b, d, e, f, g, i, l und m aufgeführten Arbeiten, und es können Korbmacher, Seiler und Stricker, wenn sie Kopf und Herz auf dem rechten Flecke haben, blinde Knaben recht füglich als Lehrlinge aufnehmen, sobald deren frühere Ausbildung und deren Befähigung zu mechanischen Verrichtungen nur treu nach den hier gegebenen Rathschlägen erfolgt ist. Man lasse sich durch die Schwierigkeiten, welche der Arbeitsunterricht verursacht, doch ja nicht von demselben abschrecken, beherzige seine Wichtigkeit auch nach dem sittlichen und religiösen Einflusse auf das Lebensglück und die Erheiterung der Blinden und vergesse nie, daß die Tüchtigmachung zur Arbeit das beste Almosen ist und bleibt.

F. Die besonderen Rücksichten,

die man außer den hier schon erwähnten bei der Erziehung blinder Kinder, der Behandlung erwachsener Blinden und der Unterweisung beider noch zu nehmen hat, so wie die Spiele, welche eben so sehr zu ihrer Belehrung und geistigen Weckung, wie zu ihrer Erheiterung beitragen können, findet man näher angegeben in den nachfolgenden Werken.

G. Litteratur des Blindenunterrichtes.

1. Rechenbuch für Sehende und Blinde. Von **Christ. Riesen.** Mannheim, bei Schwan und Götz, 1773. (12 gGr.)
2. Anfangsgründe der Algebra für Sehende und Blinde. Von **Demselben.** Mannheim, bei Schwan und Götz, 1777. (14 gGr.)
3. Essai sur l'Education des Aveugles. Par **N. Hauy.** Paris, 1786.
4. Historische Nachrichten von dem Unterrichte der Taubstummen und Blinden. Leipzig, bei Breitkopf und Härtel, 1793. (14 gGr.)
5. Beschreibung eines gelungenen Versuches, blinde Kinder zur bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden. Von **J. W. Klein.** 4te Auflage. Wien, Geistinger, 1822. (8 gGr.)
6. Kurzer Entwurf zu einem Institute für blinde Kinder. Wien, 1804.
7. Anweisung, wie Kinder, Stumme und Blinde zum Verstehen und Sprechen, Lesen und Schreiben zu bringen sind. Von **Chr. H. Wolke.** Leipzig, bei Vogel, 1804. (2 Thlr. 8 gGr.)
8. und 9. Leben des Blinden J. A. Sachse. 2 Theile. Leipzig, 1805. (1 Thlr. 8 gGr.), und J. A. Sachse, der Blinde, der nun zum

Aufschauen des Lichts gelangt ist. Ein Nachtrag zu seiner Lebensgeschichte. Von H. A. Dettmer. Gotha, in der Becker'schen Buchhandlung, 1819. (8 gGr.)

10. Ueber mich selbst und meine Unglücksgefährten, die Blinden, von L. v. Baczko. Leipzig, bei Kummer, 1807. (1 Thlr.)

11. Dülon, des blinden Flötenspielers, Leben und Meinungen, von ihm selbst bearbeitet. Herausgegeben von C. M. Wieland. Zürch, 1807. (2 Thlr. 16 gGr.)

12. Belisar über den Unterricht der Blinden. Von M. Zeune. 3te Auflage. Berlin, bei Rücker, 1833. (1 Thlr. 4 gGr.)

13. Ueber die Eigenschaften und die Behandlung der Blinden. Von W. Klein. Prag, 1808.

14. Kurzer Unterricht für Eltern und Lehrer der Blinden. Von C. J. Struve. Leipzig, bei Anderä, 1810. (8 gGr.)

15. Die blinden Tonkünstler. Von J. W. Kühnau. Leipzig, 1810.

16. Nachricht von einer gesellschaftlichen Verbindung, zum Besten der Blinden. Von J. J. Altorfer. Schaffhausen, 1813.

17. Nachricht von einigen Blindgebornen von H. W. Rotermund. Bremen, bei Kaiser, 1813. (8 gGr.)

18. Dichtungserstlinge von Minna Weringer. Berlin, bei Maurer, 1815. (16 gGr.)

19. Nachricht von dem k. k. Institute für blinde Kinder in Wien. Bei dem Blinden-Institut, 1815.

20. Ueber das Sehen und die Farben. Von Arthur Schoppenhauer. 1816.

21. Bericht über die Blindenanstalt zu Berlin. Von M. Zeune. Berlin, 1815. (8 gGr.)

22. Eröffnung der Anstalt für heilbare und unheilbare Blinde in Regensburg. 1816.

23. Ueber Blinde und Blindenanstalten. Von M. Zeune. Berlin, 1817. (8 gGr.)

24. Essai sur l'instruction des Aveugles. Par Dr. Guillié. Paris, 1817.

25. Gesänge für die Zöglinge des Blinden-Instituts in Wien. 1817.

26. Abriß der physischen Geographie, zur Erklärung des Zeune'schen Erdballs für Blinde. Troppau, 1818.

27. Lehrbuch zum Unterricht der Blinden. Von J. W. Klein. Wien, bei Schaumburg und Comp., 1819. (3 Thlr.)

28. Versuch über den Unterricht der Blinden, oder entwickelnde Darstellung des beim Blinden-Unterricht angewandten Verfahrens, aus dem Französischen übersetzt von J. G. Knie. Breslau, in Commission bei Graß, Barth und Comp., 1820. (1 Thlr. 16 gGr.)

29. Eine Uebersetzung des Gallischen Werkes enthält außer einigen eigenthümlichen Bemerkungen des Uebersetzers einen Abriß seines Lebens und der ersten Gründung der schlesischen Blinden-Unterrichts-Anstalt.

30. Lieder des blinden **Konstantin Möllmann.** Essen, in Kommission bei G. D. Bädeker, 1826. (18 gGr.)

31. Geschichte meines Lebens. Von **Ludw. v. Baczko.** Drei Bände, Königsberg, auf Kosten der Erben des Verfassers, in Commission bei Aug. Wilh. Unzer, 1824. (4 Thlr.)

32. Kann nicht jeder Taubstumme und Blinde seine Ausbildung in seiner Familie und der Orts-Schule erhalten? Von **W. F. Daniel.** Stuttgart, bei Metzler, 1824. (2 gGr.)

33. Allgemeine Taubstummen- und Blinden-Bildung, besonders in Familien und Volksschulen. Von **M. W. F. Daniel.** Zwei Theile. Stuttgart, 1825. (2 Thlr. 20 gGr.)

Enthält vorzugsweise nur die Taubstummen-Bildung.

34. Beschreibung einer einfachen Vorrichtung, um die Construction der Stereometrie zu versinnlichen. Von **Johann Georg Knie.** Breslau, bei Graß, Barth und Comp., 1825. (6 gGr.)

35. **Krieges-Gesänge** von **F. W. Krampitz.** Dritte vermehrte Auflage. Danzig, bei Ewert, 1825. (1 Thlr.)

Die Erzeugnisse dieses Blinden sind nicht ohne Spuren eines dichterischen Talents.

36. Ueber die Blinden im Kanton Zürch. Von Dr. **Hirzel.**

37. 20 Rechenschaften von der Blinden-Anstalt in Zürch. 1809—1829.

38. Lieder für Blinde und von Blinden, herausgegeben von **J. W. Klein.** Wien, 1827.

39. Bericht über die Königl. Taubstummen- und Blinden-Anstalt zu Gmünd. Gmünd, 1828. Zweiter Bericht über die Jahre 1827—1830. Von der örtlichen Aufsichts-Kommission. Gmünd, 1830. Dritter Bericht. 1835.

40. Leben des blinden Zacharia. Von **J. F. C. Krug.** Dresden, 1827. Beim Herausgeber und in Kommission bei Wienbrack in Leipzig. (2 Thlr.)

41. An Eltern und Lehrer erblindeter Kinder. Von **J. G. Knie.** Breslau, 1828. Gedruckt auf Kosten des Vereins für Blinden-Unterricht.

42. Procédé, pour ecrire les Paroles, la Musique et le Plain-chant au moyen de points. Paris, 1829. Mit erhabener Schrift gedruckt.

43. Nachricht von dem k. k. Blinden-Institut und von der Versorgungsanstalt für erwachsene Blinde in Wien. Von **J. W. Klein.** 1830. Nebst 2 Reden.

44. Geschichte der böhmischen Privat-Anstalt zur Erziehung und Heilung der Blinden. Prag, 1830.

45. Klänge durch die Nacht. Poesien des erblindeten A. F. Richard. Mit einer Musik-Beilage. Leipzig, bei W. Rauk. (1 Thlr.)

46. Ueber die Möglichkeit und die Mittel, dem Blinden eine passende Stellung in der menschlichen Gesellschaft zu verschaffen, eine Rede am 2. Dezember, dem Tage der ersten Prüfung der Zöglinge des neu begründeten Blinden-Instituts, im großen Saale des deutschen Hauses gehalten von Dr W. Lachmann. II. Anhang: Gegenstände dieser Prüfung und Verzeichniß der gegenwärtig dem Institute gehörenden Hülfsmittel zum Unterrichte. Braunschweig, zum Besten des Blinden-Instituts. Druck und Verlag von J. H. Meyer, 1830.

47. Denkwürdigkeiten des Prager Privat-Instituts für arme blinde Kinder und Augenkranke. Von Alois Klar. Prag, 1831.

48. Nachtfalter, neue Poesien des erblindeten A. F. Richard. Hamburg, 1832.

49. Nachricht von dem Vereine zur Unterstützung erwachsener Blinden. Wien, 1831.

Nachricht von der Wirksamkeit des Vereins zur Unterstützung erwachsener Blinden. Wien, 1832. Desgleichen 1833. Auch 1834 und 1835.

50. Statuten der zu Gmünd errichteten Versorgungs- und Beschäftigungs-Anstalt für erwachsene Blinde. Göppingen, 1832.

51. Ueber die Behandlung, welche blinden und taubstummen Kindern, hauptsächlich bis zu ihrem 8ten Lebensjahre im Kreise ihrer Familien und an ihren Wohnorten überhaupt zu Theil werden sollte. Zweite verbesserte Ausgabe. Stuttgart, bei F. L. Löflund und Sohn, 1831. (8 gGr.)

52. Oesterreichisches Archiv für Geschichte, Erdbeschreibung, Staatenkunde, Kunst und Litteratur. Nr. 86. Donnerstag, den 19. Juli 1832, enthält einen autentischen Aufsatz über die Geschichte der Wiener Blinden-Anstalt und das Leben ihres verdienten Directors Wilhelm Klein.

53. Statuten der Versorgungs- und Beschäftigungs-Anstalt für erwachsene Blinde in Prag. Von Alois Klar. 1833.

54. Erster Bericht über das am 1. Januar 1832 zu Gmünd errichtete Blinden-Asyl. Gmünd, 1833.

Zweiter Bericht über das Blinden-Asyl zu Schwäbisch-Gmünd. Schwäbisch-Gmünd, 1834.

55. Beantwortung einiger Fragen in Bezug auf die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit der Blinden-Erziehung, oder Andeutungen über die Geistesbildung der Blinden ꝛc. Von Franz Müller. Bruchsal, 1833. Program.

56. Paris ou le livre des Cent-et-un. Tome dixième. Francfort s. M., 1833. Ein Aufsatz: Les jeunes aveugles.

57. Erster Jahresbericht über das Blinden-Institut zu Braunschweig, von der Entstehung desselben im Jahre 1829 bis ult. Dezember 1833.

Von Dr. W. Lachmann. II. Zum Besten des Blinden-Instituts. Braunschweig, Druck und Verlag von Joh. Heinr. Meyer, 1834.

58. Die Gründung der ersten Begegnisse der Versorgungs- und Beschäftigungs-Anstalt für erwachsene Blinde in Böhmen. Erster Bericht, vom Beginne der Anstalt bis zum Schlusse des Jahres 1833. Prag, 1834.

59. Leben und Reisen des blinden Flötenspielers G. Grünberg. Hannover, 1834.

60. Ueber die Verhältnisse der 1831 stattgefundenen Zählung aller Blinden und Taubstummen in der Provinz Schlesien. Von J. G. Klein. Schlesisches Provinzial-Blatt, im Novemberstück von 1832. Braunschweigisches Magazin, 8tes Stück, Sonnabend den 21. Februar 1835. Seite 57 — 64 ist als fortgesetzter Bericht über die Braunschweiger Blinden-Anstalt zu beachten.

61. 1834. Als im Juliſtücke der Provinzial-Blätter, S. 54. Die Berichtigung einer irrigen Angabe des gewesenen Regierungs-Präsidenten, Freiherrn v. Lüttwitz, in seiner Schrift über Arme, Armenversorgung u. s. w., und hierauf im Augustſtück, S. 153, eine Erwiederung des v. Lüttwitz erfolgt war, schrieb Knie im Septemberstück, S. 263 — 266 eine kurze Entgegnung der hämischen Aeußerungen des v. Lüttwitz, und als dieser sich im Octoberstücke, S. 373, abermals hatte vernehmen lassen, im Dezemberstück, S. 567 — 580. Auch ein Wort von einem Blindenlehrer über die Aeußerungen des Freih. v. Lüttwitz, ꝛc., den Blinden- und Taubstummen-Unterricht in Schlesien betreffend; welchen Aufsatz man umgearbeitet unter dem Titel: Ein Beitrag zur Beantwortung der Frage: „Kann man den Blinden das, was sie jetzt in besonderen Anstalten lernen, nicht eben so gut auch in öffentlichen Volksschulen lehren u. s. w.?“ besonders abgedruckt findet. In der allgemeinen Schulzeitung (der Darmstädtischen), Jahrgang 1835. Nr. 70., 71. und 72.

62. Ein anderer Aufsatz ist: Blinden-Unterricht, mit näherer Bezugnahme auf den Preußischen Staat, in der Zeitschrift: „Wochenblatt für das Volksschulwesen“, herausgegeben von J. G. Hientzsch und J. D. Ch. Berndt. Jahrgang 2. (1835.) Nr. 2 bis 6.

63. Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder, von der frühesten Jugend an, in dem Kreise ihrer Familien und in den Schulen ihrer Wohnorte. Mit einem fühlbaren Alphabete. Wien, 1836. Zu haben im k. k. Blinden-Institute.

64. Nachricht von der Wirksamkeit des Vereins zur Heilung und Unterstützung hülfsbedürftiger blinden und augenkranker Personen. Dresden. Jährlich erschienen, von 1819 — 1836.

65. Geschichte der Königl. Sächsischen Blinden-Anstalt zu Dresden bis zu ihrer Verlegung in ihr jetziges neues Gebäude. Von M. K. A. Georgi, Director der Blinden-Anstalt. Der Ertrag ist zur Unterstützung aus der Anstalt zu entlassender Zöglinge bestimmt. Dresden, in Commission bei Karl Wagner, 1836.

66. Verzeichniß der in der Privat-Blinden-, Lehr- und Erziehungs-Anstalt in Linz, im Schuljahr 1836 vorgekommenen Lehrgegenstände, mit Angabe der Fortschritte in demselben.

67. Geschichte des Blinden-Unterrichts und der den Blinden gewidmeten Anstalten in Deutschland, sammt Nachrichten von Blinden-Anstalten in andern Ländern. Von A. W. Klein. Wien, bei Pichler's sel. Wittwe, 1837. (1 Thlr.)

68. Pädagogische Reise durch Deutschland im Sommer 1835, auf der ich elf Blinden-, verschiedene Taubstummen-, Armen-, Straf- und Waisenanstalten als Blinder besucht und in den nachfolgenden Blättern beschrieben habe. A. G. Knie, Oberlehrer der schlesischen Blinden-Unterrichts-Anstalt. Stuttgart und Tübingen, Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung, 1837. (1 Thlr. 12 Gr.)

Giebt über Beschaffenheit und die Geschichte der darin beschriebenen Blindenanstalten zum Theil noch ausführlichere Nachrichten, als Klein's Geschichte der Blindenanstalten, und spricht sich besonders über den gegenwärtigen Standpunkt des Blinden-Unterrichtes in Deutschland und vieles noch Wünschenswerthe aus.

69. Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder, für deren erste Jugendbildung und Erziehung in ihren Familien, in öffentlichen Volksschulen und durch zu ertheilende Privat-Unterweisung. Gedruckt auf Kosten Eines Königl. Preuß. hohen Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Verfaßt in zweiter und erweiterter Ausgabe von A. G. Knie, Oberlehrer der schlesischen Blinden-Unterrichts-Anstalt. Breslau, 1837.

70. Ueber den physischen, moralischen und intellectuellen Zustand, die Erziehung und gesellschaftliche Lage der Blindgebornen. Nach dem Französischen des Dufau. Leipzig, Verlag von Julius Knöfel, 1837.

XVII.

Der Unterricht der Taubstummen. *)

I. Wichtigkeit des Unterrichts der Taubstummen.

Die Wichtigkeit des Unterrichts der Taubstummen ist nicht immer so, wie in der neuesten Zeit anerkannt worden.

Manchen war der Erfolg zu gering gegen die nothwendigen Mittel; Andere glaubten, daß man die Taubstummen durch den Unterricht doch nur bis zum Bewußtsein ihres unglücklichen Zustandes bringen könne; noch Andere hielten es für gerathener, die Taubstummen in intellectueller Hinsicht ihrem Schicksale zu überlassen, sie vor Mangel zu schützen und dagegen für die Erziehung der sittlich Verwahrlosten gehörig zu sorgen, weil aus jenen nicht, so wie aus diesen, Räuber und Mörder werden könnten.

Je mehr man sich aber in neuerer Zeit von der Möglichkeit eines wahrhaft bildenden Unterrichts für die Taubstummen überzeugte, desto mehr erkannte man auch die Wichtigkeit desselben an und um so dringender fühlte man zugleich die Verpflichtung, den in früherer Zeit verkannten und verlassenen Taubstummen die Wohlthat der Schulbildung zu gewähren.

Wichtig **) ist dieser Unterricht, weil

*) Diesen Aufsatz möchte ich mit dem Gedanken des bekannten Lamartine einleiten oder einläuten, den er bei Gelegenheit des Geburtsfestes des edlen de l'Epée, welches im December 1837 von den Taubstummen in Paris gefeiert wurde, aussprach: „Denjenigen die Gabe, ihre Gedanken mitzutheilen, wiederzugeben, welchen die Natur die Organe dazu versagt hat, ist ein beinahe göttliches Geschäft." M. D.

**) Wichtig und, erlaube ich mir beizufügen, höchst interessant ist der Unterricht der Taubstummen. Die Beobachtung der oft so sinnreichen Art und Weise, wie Blinde sich zu helfen und, obgleich kein Sinn für den andern vicariren kann, einen der wichtigsten zu ersetzen wissen (wovon Knie selbst ein sehr merkwürdiges Beispiel ist, indem er, der

1) durch denselben eine große Anzahl von Menschen ihrer Bestimmung näher geführet wird, und

2) diese Menschen, welche sonst gewöhnlich der menschlichen Gesellschaft zur Last und Plage lebten, zu nützlichen Gliedern derselben gebildet werden.

Die oben erwähnten Vorurtheile gegen den Taubstummen-Unterricht, welche auch jetzt noch nicht besiegt sind, hatten größtentheils ihren Grund in der falschen Beurtheilung des Taubstummen selbst. Um diesen Vorurtheilen zu begegnen, wollen wir näher in's Auge fassen:

II. Das Wesen des Taubstummen.

1. Dem Taubstummen fehlt das Gehör und zwar entweder von Geburt, oder von seiner frühen Jugend an.

2. Er vernimmt demnach unsere Sprache nicht, wird also auch nicht zur Nachahmung derselben aufgefordert und bleibt stumm.

3. In Folge des Sprachmangels bleibt der Taubstumme in der Entwickelung seiner geistigen Anlagen hinter dem vollsinnigen Kinde zurück.

4. In Beziehung auf diese Anlagen selbst steht er dem Vollsinnigen keinesweges nach; nur das gewöhnlichste Mittel zur Ausbildung derselben fehlt ihm.

5. Ganz falsch ist es, wenn man den Taubstummen überhaupt für stumpfsinnig hält, und ihn deßhalb zu den Blödsinnigen zählt. Rechnet man die Taubstummen ab, die dadurch blödsinnig wurden, daß sie eine Behandlung, ähnlich der des Kaspar Hauser, erlitten, so finden sich verhältnißmäßig eben so viel Blödsinnige unter den Vollsinnigen, als unter den Taubstummen.

6. Er besitzt, so wie der Vollsinnige, alle zum Sprechen nöthigen Werkzeuge, nur sind sie wegen Mangel an Uebung nicht so wie bei diesem ausgebildet. — Es kommen zwar Taubstumme vor, deren Sprachwerkzeuge fehlerhaft gebildet sind; allein es ist dies eben so zufällig, als wenn ein Taubstummer zugleich blind ist.

Blinde, eine sehr genaue Beschreibung Schlesiens geliefert hat), erregt schon ein hohes Interesse. Aber was ist das gegen Taubstumme, welchen das Gehör, dieser geistige, fast geisterhafte Sinn fehlt? Wie ist es möglich, dem Geiste eines solchen unglücklichen, verschlossenen Menschen beizukommen? Das ist sehr merkwürdig. Wer jemals eine Taubstummen-Anstalt besucht oder auch nur mit einem Taubstummen verkehrt hat, wird davon gewiß einen lebenslang dauernden Eindruck bekommen haben. **K. D.**

7. Seine übrigen Sinne sind gewöhnlich ausgebildeter als die des Vollsinnigen, weil er durch ihre häufige Anwendung sie mehr übt.

8. Durch ein inneres und äußeres Bedürfniß getrieben, bildet er sich allmählig eine Sprache, welche trotz ihrer Mangelhaftigkeit ein Beweis seiner Geistesthätigkeit ist.

9. Diese Sprache, welche man gewöhnlich Geberdensprache nennt, entwickelt sich vom Zeigen auf die Sache selbst bis zum Bezeichnen derselben durch Umschreiben der Formen, Nachahmen der Handlungen, Darstellen des Gebrauchs, der Wirkungen ꝛc. mittelst Bewegungen der Hände und anderer Körpertheile, mit oder ohne Begleitung von Mienen.

10. Je regsameren Geistes das Kind ist und je günstiger die Verhältnisse sind, unter denen es lebt, desto früher schafft es sich diese Sprache und desto mehr bildet es dieselbe aus. — Theils durch die Verschiedenheit des Aufenthaltes und der Verhältnisse, theils durch die eigenthümliche Auffassungsweise der verschiedenen Taubstummen bildet sich die, man könnte sagen dialectische Verschiedenheit dieser Sprache bei ihnen aus.

11. Die Geberdensprache bleibt nicht ohne Einfluß auf die geistige Entwicklung des Taubstummen, indem sie ihn zu geistiger Thätigkeit anregt und zugleich zu einem, wenn auch beschränkten Austausch der Gedanken mit anderen Menschen befähigt; jedoch hält sie ihn, so lange sie nicht künstlich ausgebildet ist, immer im Gebiete der Anschauung fest und gestattet ihm kein Fortschreiten zu abstracten Begriffen; ja selbst im Gebiete des Anschaulichen ist sie ein sehr unsicherer und beschränkter Träger der Gedanken.

12. Ein gewöhnlicher Vorwurf, welcher den Taubstummen gemacht wird, ist, daß sie sehr zum Zorn, Neid, Eigensinn, zur Rachsucht und zu anderen groben Fehlern geneigt seien. *) — Es läßt sich nicht läugnen, daß dies sehr häufig der Fall ist; allein Unrecht würde man ihnen dennoch thun, wenn man jene Fehler für unmittelbare und unbedingte Folgen der Taubheit halten wollte. Sie sind im Gegentheil das Ergebniß fehlerhafter Erziehung; denn die Erfahrung zeigt: Je mehr die Taubstummen vernachlässigt, einsam gehalten und eingesperrt, oder in wilder Freiheit ohne Aufsicht und Zurechtweisung gelassen werden; je mehr sie den muthwilligen Neckereien und der Verachtung ihrer hörenden Mitmenschen ausgesetzt sind, desto mehr gleichen sie den wilden Thieren. Je mehr sie aber der Aufmerksamkeit von ihren Eltern gewürdigt werden, je liebevoller die Behandlung von Seiten ihrer Geschwister und nächsten Umgebungen; je häufiger ihr Um-

*) Weidner, Director des Taubstummen-Instituts in Münster, sagt: „Die Taubstummen sind geborne Diebe.“

gang mit Menschen ist, desto freundlicher, menschlicher, lenksamer wird ihr Gemüth. *)

13. Aus den eben angedeuteten Erfahrungen, so wie aus dem unter Nr. 5 Ausgesprochenen ergiebt sich, daß auch die Taubstummen menschlicher Bildung fähig sind.

14. Daß sie gewöhnlich nur eine sehr niedere Bildung erhalten und zu einfachen Professionen verwendet werden, hat nicht immer in der Entwicklungsfähigkeit ihrer Anlagen, sondern größtentheils in den Verhältnissen derselben **), und in der durch die Taubheit erschwerten Einwirkung auf dieselben seinen Grund. — Für die Richtigkeit dieser Behauptung sprechen unter andern auch die Taubstummen-Directoren und Lehrer mancher Taubstummen-Institute.

15. Auch bei den Taubstummen ist die Entwicklung ihrer Anlagen nicht gleich schnell und gleich günstig. Bei manchen entwickeln sie sich rasch und glänzend, bei anderen hat ein jahrelanger und sorgfältiger Unterricht nur einen geringen Erfolg.

Viele interessante Mittheilungen über das Wesen des Taubstummen findet man in dem Buche: „Der Taubstumme im uncultivirten Zustande von dem Taubstummen Kruse. Bremen, in Commission bei W. Kaiser, 1832." (1 Thlr. 4 gGr.)

---

*) Es liegt auf flacher Hand, daß Taubstumme ohne sorgfältige Erziehung und Bildung nur halbe Menschen sind. Wo sollen sie es denn her haben? Es ist nicht möglich, wenn man nur Farben und Formen sieht und nichts hört, d. h., wenn einem die Mittheilung der Seelen Anderer nicht wird. Felibien erzählt von einem jungen Franzosen, der bis in sein dreiundzwanzigstes Jahr taub war und nun geheilt wurde, daß derselbe angegeben, er habe von Jenseits, Unsterblichkeit, Dasein der Seele nicht die geringste Ahnung gehabt, obgleich er die Kniebeugungen in der Messe in Gesellschaft seiner Eltern immer sehr devot mitgemacht u. s. w. Es ist nicht nur begreiflich, es kann nicht anders sein, daß roh aufgewachsene Taubstumme gemüthlose Menschen sind. Die Anlage zur Humanität will ausgebildet sein. Und sie soll es. Weil sie sich aber nicht von selbst bildet, eben darum ist die Bildung der Taubstummen eine der ersten Pflichten der Angehörigen und jedes Menschenfreundes. Für Lehrer hat der Unterricht der Taubstummen noch die besondere Wichtigkeit, daß er den Lehrer nöthigt, alle Stoffe möglichst zu elementarisiren und psychologischen Gesetzen nachzuspüren. Ein mittelmäßiger Taubstummenlehrer ist darum gewiß ein vorzüglicher Lehrer für Hörende. Die Mühe, die sich ein Lehrer mit einem taubstummen Kinde giebt, trägt darum zur Ausbildung seiner Lehrgeschicklichkeit gewiß außerordentlich viel bei — ist in mehrfachem Sinne Gewinn und Segen für ihn und die Seinigen. A. D.

**) Die Meisten gehören den notorisch armen Familien an.

III. Was ist schon für den Unterricht der Taubstummen gethan worden, und was ist noch zu thun?

Bis in die Siebenziger-Jahre des vorigen Jahrhunderts war es ein ziemlich allgemeines Loos derjenigen Menschen, welchen die Natur das Gehör versagt hatte, im Genusse der meisten und edelsten Rechte und Wohlthaten und in der Entwicklung der Anlagen, welche dem Menschen zugetheilt sind, so hinter andern zurückzustehen, als hätte die Vorsehung diese Anlagen vergeblich in sie gelegt und sie von jenen Rechten und Wohlthaten ganz ausgeschlossen. Vor jener Zeit wurden nur hier und da Versuche mit Einzelnen dieser Unglücklichen angestellt, die leider kaum bemerkbar einwirkten. — Erst gegen das Ende des achtzehnten Jahrhunderts wurden durch die Bemühungen edelgesinnter Männer Institute für Taubstumme errichtet, um das Unglück derselben durch Unterricht und Humanisirung zu mindern und ihnen, so viel als möglich, die Thore wohlthuender Erkenntniß zu öffnen. Das erste dieser Institute in Deutschland wurde in Leipzig von Heinicke errichtet. Von diesem Institute sind die meisten deutschen Anstalten für Taubstumme unmittelbar oder mittelbar ausgegangen und haben dadurch auch, wenigstens im Allgemeinen, das Gepräge dieser Mutteranstalt erhalten, in welcher, im Gegensatze zu den französischen Anstalten, der Unterricht in der Lautsprache als ein wesentlicher Theil der Sprachbildung angesehen und behandelt wird.

Eine Uebersicht der meisten jetzt bestehenden Taubstummen-Anstalten findet man in Schmalz „Kurze Geschichte und Statistik der Taubstummen-Anstalten und des Taubstummen-Unterrichts. Darmstadt, bei Leske, 1830." (1 Thlr.)

Im preußischen Staate, wo man sich der Taubstummen nächst Dänemark am umfassendsten angenommen hat, bestehen außer einigen älteren und neueren geschlossenen Instituten auch noch mehrere Taubstummen-Schulen, welche den Doppelzweck haben, Bildungsanstalten 1) für Taubstumme, 2) für angehende Volksschullehrer, welche sich mit dem Unterrichte der Taubstummen näher bekannt machen wollen, zu sein. Sie sind mit den Seminarien verbunden und tragen nicht allein deßhalb, sondern auch, weil die Schüler derselben ihre Erziehung vorzugsweise in einzelnen Familien genießen, ein ganz eigenthümliches Gepräge. Im Allgemeinen kann man annehmen, daß diese Bildung größern praktischen Werth für das Leben hat, als die, welche die geschlossenen Institute gewähren. *)

*) Namentlich gilt dies von der Sprachbildung, welche natürlich im täglichen Umgange mit Hörenden und Sprechenden besser gedeiht, als im Umgange mit Taubstummen.

Viele der armen Taubstummen sind durch die vorhandenen Institute zu nützlichen Menschen umgeschaffen worden; allein trotz dieser Bildungsschulen blieben und bleiben noch jetzt Tausende jener Hülfsbedürftigen unbeschult in ihrem elenden Zustande. Es ist also noch viel zu thun übrig, wenn künftig Allen dieses Glück zu Theil werden soll. Von vielen Seiten her sind deßhalb Aufforderungen an die Prediger und Lehrer gerichtet worden *), ihre Hände mit an ein Werk zu legen, für das von Seiten des Staates nicht füglich mehr gethan werden kann, als bisher dafür geschehen ist. — Es bedarf wohl keiner weitern Erörterung, ob die Aufgeforderten in einer so wichtigen Sache *sollen*, was sie *können*, sondern nur der Frage, *wie sie können*, was sie ihrem Berufe nach sollen. Mein Rath ist folgender:

Man mache sich mit dem Unterrichte der Taubstummen entweder durch den Besuch einer Taubstummen-Anstalt oder durch das Studium zweckmäßiger Schriften **) näher bekannt, und fange darauf in Gottes Namen den Unterricht an.

Man wird sich dabei in kurzer Zeit überzeugen, wie irrig es ist, diesen Unterricht für eine besondere, sehr schwierige Kunst zu halten, zu deren Ausübung nur Wenige sich eignen, und die außerdem noch so kostspielige Hülfsmittel erfordern, wie sie außer Instituten nicht zu finden seien. ***)

---

*) Von *Daniel* und *Graser* in ihren später genannten Büchern. — Von dem Provinzial-Schulcollegio der Provinz Brandenburg in einer Verordnung über Erziehung und Unterricht. 1834. — Von A. *Zehlicke* in dem mecklenburgischen Schulblatte. 1. Band. 3. Heft. 1837.

**) Zu den empfehlenswerthen Schriften, welche größtentheils später genannt werden sollen, gehört auch wegen der eben genannten Aufforderung das mecklenburgische Schulblatt 1. Bd. 1. Heft. S. 4 — 17. Der Verfasser jenes Aufsatzes giebt auf diesen wenigen Seiten den Lehrern einige Andeutungen für den ersten Unterricht der Taubstummen, welche trotz ihrer Kürze höchst zweckmäßig genannt werden müssen, und gewiß jedem Lehrer für die ersten Anfänge genügen werden.

***) *Zehlicke* sagt in dem schon genannten Schulblatte ganz richtig: „Die Schwierigkeit besteht mehr in der Kraftanstrengung, welche die Unterhaltung mit den Taubstummen durch die Lautsprache nöthig macht, als in der Auffassung des Wesens des Unterrichts selbst, so daß es jedem fähigen Kopfe möglich ist, die Sache durch Selbstbelehrung zu erlernen. Es stellt sich nämlich von selbst hervor, daß kein Unterricht so elementarisch in's Kleine hineinzugehen gezwungen sei, als der in der Rede stehende. Wer nun Einsicht und Verstand von dem wahren Wesen des Elementarunterrichts hat und die Kraft besitzt, ihn durchzuführen, der wird immer mit gutem Erfolge Taubstumme unterrichten können, wenn er die Lautlehre (gründlich) versteht."

Die Taubstummen-Lehrer dagegen werden, um jenen Zweck der Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichts auch nach Kräften zu fördern, vor Allem ihre Anstalten den Fortschritten unserer Zeit in der Pädagogik angemessen einzurichten, die alten Vorurtheile aufzugeben und eine naturgemäße Unterrichtsmethode anzuwenden haben, um dadurch ein recht anziehendes, instructives und ermunterndes Vorbild zu gewähren. Außerdem wäre es noch sehr wünschenswerth, daß sie ihre Ansichten, Erfahrungen, Unterrichtswege und deren Erfolge öffentlich und wahr mittheilten und durch Ausarbeitung von zweckmäßigen Lehrmitteln den Anfängern die ungewohnte Arbeit erleichterten. Auch der Verfasser dieser Zeilen möchte durch das Folgende ein Scherflein zu diesem Zwecke beitragen.

IV. Der Unterricht des Taubstummen überhaupt.

Der Zweck. Da der Taubstumme mit den Anlagen des Vollsinnigen begabt ist, so kann seine allgemeine Bestimmung keine andere sein, als die des Menschen überhaupt. Darum bezweckt der Taubstummen-Unterricht im Allgemeinen dasselbe, was die Volksschule bei Vollsinnigen erstrebt: religiöse Sittlichkeit und bürgerliche Brauchbarkeit. Die Mittel für diesen Zweck sind ebenfalls so wie bei Vollsinnigen: 1) Ausbildung der Anlagen bis auf den Punkt, von wo aus der Schüler seine Bestimmung selbstthätig erstreben kann; 2) Ausrüstung desselben mit denjenigen Kenntnissen und Geschicklichkeiten, welche das bürgerliche Leben jetzt nöthig macht. Die Taubstummen-Schule hat deßhalb auch die einzelnen Lehrgegenstände und ihre einzelnen Zwecke, bloß den Gesang ausgenommen, mit jeder Volksschule gemein.

Diese Gegenstände sind aber folgende: Sprache, Religion, Weltkunde, Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen.

Die Fähigkeit für diese Gegenstände ist dem Taubstummen nicht abzusprechen. Da nämlich alles Wissen von der Anschauung ausgeht, in dem Bemerken und Auffassen des äußerlich oder innerlich Wahrnehmbaren seinen Grund hat, und auch der Taubstumme die, die Wahrnehmung bedingenden Mittel, nämlich vier Sinne besitzt, so kann auch er, so wie der Vollsinnige, zu den Sachkenntnissen, welche von unmittelbarer Anschauung durch jene vier Sinne ausgehen, gelangen; dasselbe gilt von allen Geschicklichkeiten, welche auf Uebung der Gliedmaßen in Verbindung mit jenen Sinnen beruhen. Da ferner der Taubstumme unsere gewöhnlichen Sprachzeichen, Laut und Buchstaben,

nicht allein wahrnehmen *), sondern auch nachbilden kann, so ist er mit Rücksicht auf II. Nr. 5. auch für die Erlernung unserer Sprache zu befähigen. Daß aber von Gesang und überhaupt von Musik nicht die Rede sein könne, versteht sich von selbst. Eschke **) behauptet zwar: „Kleine Beobachtungen über Taubstumme. Berlin, bei Nieweg. 1799. (16 gGr.)" S. 5: „Der Taubstumme kann sogar, was unglaublich klingt, ein fertiger Clavierspieler werden und mit der Zeit auch regelmäßig singen und declamiren lernen." Allein es wird kaum nöthig sein, vor solchen Bestrebungen zu warnen.

Die Dauer der Schulzeit. In soferu das taubstumme Kind gegen das vollsinnige immer in seiner Entwicklung zurückbleibt, wird auch der Besuch der Schule bei jenem in der Regel bis ins achte Lebensjahr hinausgeschoben werden müssen. Vor dieser Zeit ist es für die Entwicklung desselben nützlicher, sich theils spielend, theils mit leichter Arbeit entweder im häuslichen Kreise oder in der freien Natur zu beschäftigen. — So wichtig die allgemeine Geistesbildung des Taubstummen auch ist, so darf doch die Berufsbildung jener nicht aufgeopfert werden und zwar um so weniger, wenn das Kind einer armen Familie angehört. Er darf also nicht zu lange in der Schule gehalten werden, weil sonst die für die Erlernung eines Gewerbes angemessensten Jahre vergehen. Der Austritt aus der Schule muß demnach spätestens mit dem Ablaufe des sechszehnten Jahres erfolgen. Unzweckmäßig erscheint es mir aus diesem Grunde, wenn man in manchen Instituten die Zöglinge bis ins zwanzigste Jahr und noch länger behält.

Der Umfang des Unterrichtsstoffes. Wenn man auch zugestehen muß, daß in den Anlagen des Taubstummen selbst keine Bedingung für den absoluten Umfang seines Wissens und Könnens liegt, so giebt es doch Gründe genug, welche dringend auffordern, mit der größten Sorgfalt das Wesentliche vom bloß Nützlichen oder gar Unwesentlichen im Unterrichte zu scheiden und sich auf jenes Erste zu beschränken. Für Wesentlich halte ich aber Dasjenige, was die Bildung des verständigen Menschen vorzugsweise fördert und den Bedürfnissen des Lebens entsprechend ist. Das Unterrichtsgebiet, welches demnach der Lehrer mit seinem taubstummen Schüler nicht überschreiten darf, ist — ein Theil der religiösen Belehrung ausgenommen — das Gebiet der unmittelbaren Wahrnehmung, Beobachtung und Erfahrung, so daß man nicht über das hinausgeht, was sich dem äußern und innern Sinne unmittelbar darbietet und der gegenwärtige und wahrscheinliche

*) In wiefern das Wahrnehmbare vom Laute gilt, darüber werde ich mich beim Sprechunterrichte näher erklären.

**) bis 1811 Director des Taubstummen-Instituts in Berlin.

künftige Lebenskreis des Schülers erheischt. Der taubstumme Bauernknabe lernt demnach die Dorfwelt, das Bürgerkind die Stadtwelt mit ihren nächsten Beziehungen vornehmlich kennen, d. h. menschlich beurtheilen. Der Vorzug der Hörenden besteht darin, daß sie nicht allein die Heimath, sondern auch viel Fremdes, mit dem sie durch ihren Beruf in Beziehung gesetzt werden können, kennen lernen.

Wie diese Beschränkung des Unterrichts mit dem oben angeführten Zwecke der Taubstummen-Bildung zusammenhange, das werden folgende Bemerkungen näher in's Licht setzen.

1) Jeder Unterricht muß, wenn er gründlich sein und praktischen Werth haben soll, von der nächsten Umgebung ausgehen. Diese bietet eine so große Masse von Stoff dar, daß der Taubstumme während seiner ganzen Schulzeit daran zu lernen hat.
2) Dieser Stoff reicht trotz der Beschränkung aus, um den ganzen Menschen für seine künftige Stellung genügend vorzubereiten, um so mehr, da die Beziehungen des Taubstummen zur Welt immer nur sehr beschränkt sind und bleiben.

Das Verfahren. Auf demselben Wege, wie der Hörende zu Anschauungen kommt, sich daraus Begriffe bildet, urtheilen, schließen lernt und zum Gebrauche seiner Vernunft gelangt, muß auch jener dazu geführt werden. Ich verweise deßhalb auf die in dem allgemeinen Theile des gegenwärtigen Werkes angegebenen Unterrichtsgesetze und Regeln, und beschränke mich hier darauf, die Modificationen derselben, welche sie in ihrer Anwendung auf den Taubstummen-Unterricht erleiden müssen, so wie die Mittel, welche für den Zweck dieser Anwendung nöthig und durch die physische Organisation des Taubstummen bedingt sind, näher zu bezeichnen.

Der Taubstummen-Lehrer muß:

1) bei allem Unterrichte unmittelbar von den Elementen ausgehen, während dies bei Vollsinnigen häufig mittelbar geschieht, fofern bei diesen ein gewisser Schatz von Anschauungen und Vorstellungen, nebst der Fähigkeit, sie durch die Sprache zu bezeichnen, bestimmt vorausgesetzt und als Grundlage für den Schulunterricht angesehen werden kann.

Der Taubstumme bringt zwar ebenfalls eine große Anzahl von Anschauungen und Vorstellungen in die Schule mit; allein da ihm die Sprache fehlt, so fehlt dem Lehrer das sichere Mittel, jene Vorstellungen nach Belieben zu erwecken und darauf weiter fortzubauen. Es muß also, soll der Taubstumme die Bedeutung der Wörter kennen lernen, die Anschauung erst von Neuem erweckt und daran das Sprachzeichen angeknüpft werden.

Der Lehrer des Taubstummen muß

2) den Grundsatz des lückenlosen Fortschreitens mit einer viel größern Strenge in Anwendung bringen, als es bei Vollsinnigen nöthig ist.

Nicht oft genug kann er sich an diese Regel erinnern, weil er durch die schnelleren Fortschritte hörender Schüler gar leicht und oft zu Forderungen an die Taubstummen verleitet wird, denen sie bei dem größten Fleiße und den besten Anlagen nicht genügen können. Er unterrichte sie also mit großer Geduld und erkenne auch die geringen Fortschritte gern und freudig an!

Der Lehrer des Taubstummen muß

3) demselben, so weit es möglich ist, das durch andere Sinne, namentlich durch das Gesicht und Gefühl zuführen, was dem Vollsinnigen durch das Gehör wahrnehmbar wird.

Endlich

4) muß er die Geberdensprache erlernen, weil sie als erstes Mittheilungsmittel zwischen ihm und dem taubstummen Schüler zu benutzen ist.

Der Werth dieser Sprache beim Unterrichte der Taubstummen ist immer sehr verschieden beurtheilt worden. Einige Pädagogen tragen auf unbedingte Verbannung derselben an, andere sind vielmehr darauf bedacht, sie weiter auszubilden und der Wortsprache möglichst näher zu bringen; wieder andere schlagen einen Mittelweg vor. Auch ich habe die Ueberzeugung, daß weder die Ueberschätzung der Pantomime, noch ihre gänzliche Verwerfung zu dem gewünschten Ziele führen könne; die Wahrheit liegt in der Mitte. Die Taubstummen-Lehrer huldigen ihr mehr und mehr.

Es muß zwar zugestanden werden, daß im Allgemeinen die Geberdensprache der unzureichendste körperliche Träger des Denkens ist; daß sie für das taubstumme Kind ein Hinderniß ist, sich an die durch die Lautsprache bedingte Denkweise Vollsinniger zu gewöhnen, oder, mit andern Worten, in der Lautsprache zu denken; es ist nicht zu leugnen, daß sie den Taubstummen auf wörtliche Unterhaltung mit Anderen Verzicht leisten heißt, daß sie für den Gedankenaustausch mit der übrigen menschlichen Gesellschaft weder eine bekannte noch gangbare Münze ist, während doch die Schule den Taubstummen eben der Gesellschaft wieder geben soll, und dies nur dadurch geschieht, daß man ihn in der Art und Weise, in welcher man hier sich einander mittheilt oder versteht, einheimisch macht; aber trotz dieser ihrer Mängel ist es nicht rathsam, sie ganz zu verbannen; ja es kann diese Verbannung nur von denjenigen gefordert werden, welche entweder die Behauptung einmal ausgesprochener Grundsätze höher als die Wahrheit achten, oder noch nicht hinreichende Erfahrungen in diesem Fache gemacht haben.

Die Geberdensprache ist das Element des Taubstummen, in welchem zuerst sein geistiges Leben aufzukeimen und sich zu entfalten angefangen hat; sie ist seine Muttersprache, welche ihm häufig erst den Schlüssel zur Erklärung der ihn umgebenden Erscheinungen giebt, und in welcher sich auch sein ganzes Wesen ausprägt. Ihre Wichtigkeit für den Unterricht erhellt zur Genüge, wenn man erwägt:

1) daß beim Erlernen der Laut- und der Schriftsprache, welche doch erst später Mittel des Verkehrs werden können, so wie beim Unterricht überhaupt eine Mittheilung zwischen dem Lehrer und Schüler nothwendig ist, und daß der Taubstumme außer der Geberdensprache kein solches Verständigungsmittel besitzt;

2) daß die Zeit, welche zur Erlernung der Laut- und Schriftsprache nöthig ist, ohne Anwendung der Geberdensprache für die übrige Geistesbildung des Taubstummen ganz verloren gehen und er in trauriger Vereinzelung unter den Seinigen dastehen würde.

Man müßte ein solches Verfahren eben so tadeln, als wenn Jemand vollsinnige Kinder, welche beim Eintritt in die Schule noch sehr fehlerhaft sprechen, so lange zum Stillschweigen verdammen wollte, bis sie sich fehlerfrei auszusprechen gelernt hätten. — Der Taubstummen-Lehrer muß jedes Anknüpfungsmittel, das seine Schüler mitbringen, mit Freuden ergreifen; er muß sich zu ihnen hinablassen, um sie zu sich heraufzuziehen.

3) Jeder Sachverständige muß zugestehen, daß die Geberdensprache im Verlaufe des spätern Unterrichts nicht selten über vorkommende Mehrdeutigkeiten des wörtlichen Ausdrucks Licht verbreiten, und daß sie es übernehmen muß, dasjenige anzudeuten, was der Hörende durch Ton und Accent bezeichnet.

4) Die Geberdensprache dient dazu, die sittliche Bildung des nicht selten verwahrlos'ten Taubstummen zu fördern. Der Lehrer kann und darf die bei so vielen Gelegenheiten nothwendigen Zurechtweisungen über das Anständige und Sittliche nicht so lange verschieben, bis die Taubstummen unsere Sprache erlernt haben.

Dies zur Empfehlung der Geberdensprache. Um aber den unkundigen Lehrer vor möglichen Abwegen dabei zu sichern, mache ich noch auf dreierlei aufmerksam:

1) Die Geberdensprache darf nie künstlich ausgebildet werden, sondern muß sich immer in der Richtung der Innendeutsamkeit erhalten: a) damit sich der Taubstumme auch zur Noth mit dem verständigen könne, der dieselbe nicht besonders gelernt hat; b) weil die Erlernung und Anwendung einer nach unserer Sprachweise gemodelten Geberdensprache, so wie das von Vielen sehr

gepriesene Fingeralphabet der wahren, lebendigen Bildung hinderlich ist.

2) Es ist nicht zu billigen, wenn manche Taubstummen-Lehrer, anstatt von der unmittelbaren Anschauung auszugehen und an diese die Namen der Gegenstände und ihrer Merkmale anzuschließen, die Geberdensprache als die Grundsprache betrachten, welche nur übersetzt werden dürfe, und deßhalb beim Sprachunterrichte des Taubstummen der Art ähnlich zu Werke gehen, wie man mit Vollsinnigen bei der Erlernung einer fremden Sprache verfährt. *)

3) Je weiter der Taubstumme in der Sprachbildung fortschreitet, desto mehr muß der Gebrauch der Geberdensprache zurücktreten. Man nehme daher von ihm keine Mittheilung mittelst der Geberden an, wo man überzeugt ist, daß er sie bereits durch Laute oder Schrift ausdrücken kann.

Auf welche Weise erlernt der Lehrer die Geberdensprache am sichersten?

Jäger und Reich haben ziemlich vollständige Anweisungen und Wörterbücher zur Erlernung der Geberdensprache geschrieben und dem Lehrer versprochen, daß er durch das gründliche Studium derselben den Schüler in seine Gewalt bekommen und sein Lehrgeschäft mit glücklichem Erfolge betreiben werde. — Nach meiner Ansicht dagegen ist es eine ganz fruchtlose Arbeit, durch schriftliche Mittheilungen Jemanden in der Geberdensprache unterrichten zu wollen; denn man kann sie eben so wenig aus dem Buche erlernen wie das Geigenspiel. Sie muß im Umgange mit Taubstummen von ihnen erlernt werden und zwar deßhalb, 1) weil jeder Taubstumme seine eigenen Zeichen hat, welche nicht im Buche angegeben sein können; 2) weil sich nicht Alles schriftlich angeben läßt, sondern das Sehen und Nachahmen immer die Hauptsache bleibt, wenn die erlernte Sprache den Unterricht erleichtern soll.

Wer also die Geberdensprache lernen will, der kann auf eine viel leichtere und angenehmere Weise seinen Zweck erreichen, wenn er mit Taubstummen umgeht, mit ihnen ißt, spielt, Werkstätten besucht, Spaziergänge macht, Bilder besieht u. dergl. und dabei a) beobachtet, wie sie sich über ihre Anschauungen äußern; b) allmählig anfängt, von dem Abgesehenen und Erlernten selbst Gebrauch zu machen. Eine weitere Ausbildung dieser Ausdrucksweise ist nicht schwierig. Es kommt nur darauf an, daß man aufmerksam um sich her sehe und das Eigenthümliche in der Erscheinung eines jeden Dinges einfach nachzuahmen suche.

*) Die Geberdensprache darf nur dazu dienen, an die durch wirkliche Anschauung gewonnenen Vorstellungen zu erinnern, ohne immer zur Vorführung der Sache selbst seine Zuflucht zu nehmen.

V. Der Sprachunterricht.

Der Sprachunterricht des Taubstummen ist in Hinsicht auf seinen Zweck von dem der Vollsinnigen nicht verschieden. Ich wende mich daher gleich zu der Methode dieses Gegenstandes.

Das taubstumme Kind bringt nicht so wie das vollsinnige eine gewisse Sprachbildung mit, welche in der Schule zu berichtigen, zu begründen und zu erweitern wäre, sondern ihm fehlt in den meisten Fällen selbst die Ahnung von dieser Sprache. Was also der vollsinnige Schüler durch die Sprachbildung des Lebens an Geisteskraft, Kenntnissen und mechanischer Fertigkeit mitbringt, das muß der Taubstumme erst nachholen.

Das Verfahren im Sprachunterrichte kann also weder das sein, welches man bei Vollsinnigen, noch dasjenige, welches man bei der Erlernung einer fremden Sprache anwendet, da man hier in beiden Fällen eine Grundsprache hat, durch welche eine sichere Vermittelung möglich ist.

Die Sprachbildung der Taubstummen kann und darf sich also nicht nur auf die Form erstrecken, wie es leider noch in vielen Taubstummen-Anstalten der Fall ist, sondern sie muß umfassen:

1) einen Sachunterricht, welcher Vorstellungen und Gedanken zuführt, ohne welche keine Sprache denkbar ist;
2) einen Sprachzeichenunterricht, welcher es mit der äußerlichen Auffassung und Nachbildung der Sprachzeichen zu thun hat;
3) einen eigentlichen Sprachunterricht, durch welchen der Schüler jene Zeichen zur Mittheilung seiner Vorstellungen gebrauchen, und das, was Andere ihm durch eben diese Zeichen mittheilen, verstehen lernt.

Ueber die Nothwendigkeit dieses dreifachen Unterrichts ist man allgemein einverstanden; allein über das Verhältniß der drei Haupttheile, so wie über die Sprachzeichen in's Besondere finden unter den Taubstummen-Lehrern große Differenzen statt.

Ohne jetzt auf diese Differenzen einzugehen, will ich hier nur das Verhältniß der drei Haupttheile, welches ich für das richtige halte, feststellen:

1) Der beste Sprachunterricht ist derjenige, bei welchem diese drei Haupttheile frühzeitig in Verbindung treten, so daß die Schüler, sobald als möglich, mit jeder neuen Vorstellung sogleich das entsprechende Wort verbinden, und kein Wort schreiben oder sprechen, das für sie keine Bedeutung hat.
2) Da richtigem Ausdrucke richtiges Denken zum Grunde liegt und richtiges Denken die Frucht genauen und richtigen Anschauens ist,

so muß die Sprachbildung, wenn sie naturgemäß sein soll, von der Anschauung ausgehen. Man muß also dem taubstummen Anfänger eben so, wie es die Familie mit dem kleinen vollsinnigen Kinde thut, in und außer der Schule Sachen vorführen, welche in ihm Empfindungen erregen und zur Entstehung von Vorstellungen und Gedanken Gelegenheit geben. Dadurch entsteht auch im Taubstummen, so wie im Vollsinnigen, das Bedürfniß einer Sprache, welche er, eben weil sie zum Bedürfniß geworden ist, sich anzueignen strebt, welche er gern und stets anwendet, und welche ihm eine lebendige Quelle zur Weiterbildung eröffnet.

3) Die Verbindung des Sprechens mit dem Anschauen kann jedoch erst dann eintreten, wenn der Schüler durch die Sprachzeichenlehre dafür vorbereitet ist. Da aber die eigentliche Sprachbildung erst mit dieser Verbindung beginnt, so ist es zweckmäßig, daß der Lehrer den Uebungen im Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen anfänglich den größten Theil der Unterrichtszeit widme.

4) Wird alsdann der Anschauungs- und Sprechunterricht auf die unter Nr. 2 angedeutete Weise so lange fortgesetzt, bis das Kind sowohl zu einer Fertigkeit im Anschauen, als zu einer Masse von Anschauungen und zu einem damit verbundenen Sprachfonds gelangt ist, so ist zur weitern Bereicherung seines Sprachschatzes vermittelst der Sprache ein guter Grund gelegt.

5) Die beste Gelegenheit zur Bereicherung des Sprachschatzes und zugleich zur Bildung von Begriffen bietet der Sachunterricht dar, weßhalb ich dem begründenden Anschauungsunterrichte als materiellen Theil des Sprachunterrichts den Unterricht in der Religion und Weltkunde folgen lasse, dabei aber natürlich nicht vergesse, die anderweitigen Zwecke beider Gegenstände zu verfolgen.

6) So wie der Unterricht in der Religion und der Weltkunde, so müssen auch die anderen Unterrichtsgegenstände dem Sprachunterrichte dienen, indem sie neben ihrem Hauptzwecke auch die Aufgabe haben, die Sprache, so wie dieselbe sich natürlich an sie anschließt, mitzutheilen und einzuüben.

7) Ist das taubstumme Kind erst im Besitz einer ähnlichen Elementar-Sprachbildung, wie sie das vollsinnige Kind mit in die Schule bringt, so ist es Zeit, seine Aufmerksamkeit auf die Sprachformen, welche es bisher nur durch den Gebrauch kennen und anwenden gelernt hat, zu richten und also die Sprache selbst zum Gegenstande der Betrachtung zu machen. Dies geschieht in einem grammatikalischen Sprachunterrichte, welcher die bisher nur mechanisch angewendeten Sprachformen zum Bewußtsein

bringt und vollständig einübt. Erst empirischer, dann rationaler Sprachunterricht!

Mit welchen Sprachzeichen sind die Taubstummen bekannt zu machen?

Trotz der Stimmen, welche sich gegen die Aufnahme der Lautsprache in den Unterricht der Taubstummen erklärt haben, sind jetzt die meisten Taubstummen-Lehrer für die Aufnahme derselben *), weil man sich nicht allein immer mehr von dem glücklichen Erfolge eines sorgsamen Unterrichts darin, sondern auch von der Wichtigkeit dieser Ausdrucksweise für den Taubstummen überzeugt. Reich behauptet, daß nur durch sie ein wahres Denken möglich sei, und Graser ist der Meinung, daß sie erst den Taubstummen der Menschheit wiedergebe. Nicht so einig ist man über das Verhältniß der Laut- und Schriftsprache zu einander. Daniel, Reitter, Czech und viele Andere halten die Schrift, als sichtbare Form, für die bei Taubstummen nöthige Grundform der Sprache, dagegen Reich und Jäger den Laut.

Ich trete aus folgenden Gründen der Reich-Jäger'schen Ansicht bei:

1) Ist die Lautsprache unbedingt der bequemste und der menschlichen Natur angemessenste Träger unserer Gedanken, welcher nicht allein ein schnelles Denken, sondern auch Mittheilen des Gedachten möglich macht und sich überall auch ohne besondere Hülfsmittel herstellen läßt.
2) Hat die Erfahrung hinlänglich bewiesen, daß selbst Taubgeborne, noch mehr aber erst später Taubgewordene eine erfreuliche Geläufigkeit im mündlichen Ausdrucke erlangen können.
3) Ist sie dem Taubstummen zum leichtern Verkehr mit andern Menschen selbst dann noch sehr nützlich, wenn sie auch unvollkommen ist; denn auch an eine solche unvollkommene Sprache gewöhnt man sich bald, so wie an die Sprache eines kleinen Kindes.

*) Dieser Gegenstand verdient die höchste Aufmerksamkeit. Ohne die unbestreitbare Gewißheit der außerordentlichsten, auf keinem andern Wege zu erreichenden Vortheile wäre die Einübung der Lautsprache eine schreckliche Quälerei. Man bedenke die Sache wohl! Nach altem Sprichworte pflegen die Versuche, die Natur auszutreiben (naturam furca expellas etc.), nicht zu gelingen. Es ist die Frage erlaubt, ob die Versuche, das, wozu die Natur das Organ versagt hat, einzutreiben, in der Regel und bleibend für's ganze Leben, worauf es doch ankommt, besser gelingen. Ich kann es nicht bergen: ich zweifle. Nur lange Erfahrung und fortgesetzte Versuche können entscheiden. Es wäre übrigens nicht das Erstemal, daß die Pädagogen mehr gewollt haben, als sie hätten wollen sollen. K. D.

4) So wichtig das eigene Sprechen für die leichte Unterhaltung mit Andern ist, eben so wichtig, ja für viele Taubstumme noch wichtiger ist die Fertigkeit, dasjenige, was man zu ihnen spricht, aufzufassen, weil die Meisten, die sich mit einem Taubstummen unterhalten, eher dazu geneigt sind, dasjenige, was dieser aufschreibt, zu lesen, als selbst das langweilige Mittel des Schreibens zu gebrauchen. Hat also der Taubstumme sich die Geschicklichkeit angeeignet, vom Munde des Sprechenden zu lesen, so wird man gern die Unterhaltung fortsetzen; er wird so überall eine Sprachschule finden und sich dadurch in der Sprache ungemein vervollkommnen können. Es ist demnach der Taubstumme im Absehen vom Munde selbst in dem Falle mit allem Fleiße zu üben, wenn das Sprechen seiner Undeutlichkeit wegen bei ihm aufgegeben werden müßte.

Soll aber die Lautsprache die unter Nr. 1 erwähnten Vortheile gewähren, so muß sie auch die Grundform sein, an welche sich die Gedanken unmittelbar anschließen; es darf also weder eine künstliche Geberdensprache, noch die Schriftsprache die Vermittlerin sein.

Anordnung des gesammten Sprachunterrichts.

1. Vorbereitungsunterricht.

a) Sprachzeichenunterricht.
b) Anregung der Aufmerksamkeit und des Anschauungsvermögens durch Vorführung von Sachen.

2. Eigentlicher Sprachunterricht.

1. Stufe.

Anschauungsunterricht in Verbindung mit dem Sprachzeichenunterricht.

2. Stufe.

a) Sprachlehre (Grammatik).
b) Weltkunde und Religionsunterricht.

3. Stufe.

a) Aufsätze des Lebens.
b) Lesen von Büchern.

Am Ziele des Sprachunterrichts muß der Taubstumme dahin gelangt sein,

1) daß er sich über die Dinge seiner Umgebung, über Alles, was sich in seinem Lebenskreise ereignet, über seine inneren Zustände u. s. w., wenn auch nicht fehlerfrei, doch verständlich für Andere, mündlich und schriftlich ausdrücken und demnach auch einen geordneten Aufsatz über bekannte Gegenstände anfertigen kann;

2) daß er im Stande ist, mündliche und schriftliche Mittheilungen über Gegenstände seines Lebenskreises zu verstehen und sich namentlich durch Lesen von Büchern selbst weiter zu unterrichten.

A. Der Sprachzeichenunterricht.

Die Sprachzeichen, welche der Taubstumme auffassen und darstellen lernen soll, sind:

1) die Laute;
2) die Schrift.

Es ist demnach ein vierfacher Unterricht nöthig, nämlich ein Unterricht

1) im Auffassen der Laute (Absehunterricht);
2) im Bilden derselben (Sprechunterricht);
3) im Auffassen der Buchstaben (Leseunterricht);
4) im Darstellen derselben (Schreibunterricht).

Diese vier Hauptübungen sind nicht nacheinander, sondern neben- und miteinander zu betreiben, so daß sie gewissermaßen als ein Lehrgegenstand auftreten und also das Kind dasjenige, was es sprechen gelernt hat, auch zugleich absehen, und dasjenige, was es lesen gelernt hat, auch zugleich schreiben lernt.

Worauf gründet sich die Möglichkeit eines Unterrichts im Absehen und Sprechen?

Darauf:

1) daß der Taubstumme in der Regel gesunde Sprechwerkzeuge besitzt;
2) daß der Mund beim Sprechen eines Wortes eben so viele Bewegungen macht, oder eben so viele verschiedene Stellungen einnimmt, als man Laute hervorbringt;
3) daß sich also am sprechenden Munde eben so ein sichtbares Alphabet als im Ohre ein lautendes ergiebt;
4) daß die Bewegungen und Stellungen des sprechenden Mundes von dem Anschauenden gesehen, gefühlt, aufgefaßt und unterschieden werden können;
5) daß das Hervorbringen der Stimme Erschütterungen erregt, welche auch vom Taubstummen durch den Tastsinn am Kehlkopfe, an der Brust, am Kinn ꝛc. wahrgenommen werden können.

Erfordernisse von Seiten des Lehrers zum Gedeihen des Absehe- und Sprechunterrichts.

1. Der Lehrer muß die Laute selbst richtig vorsprechen können und deßhalb normalgebildete Sprechwerkzeuge haben, weil der Schüler

vorzüglich durch die Anschauung über die Bildung der Laute belehrt werden muß.

2. Er muß eine genaue Kenntniß der Sprachwerkzeuge, der Lage und Bewegungen derselben für jeden einzelnen Laut haben; er muß bestimmt wissen, worauf es bei der Bildung der Laute wesentlich ankommt, muß die Producte, welche die Schüler zu Tage fördern, gleich dem Apotheker, der einen zusammengesetzten Stoff auflöset, genau analysiren können und sich zu sagen vermögen, was darin falsch ist, wodurch es veranlaßt wird und auf welche Weise es beseitigt werden kann.

Am besten belehrt sich der Lehrer über die Bildung der Laute

a) durch Beobachtungen an sich selbst und Andere beim Sprechen;

b) durch das Studium einer vollständigen Lautlehre, z. B. von Kawerau, Krug, Graßmann, Olivier.

Zu den Erfordernissen des Lehrers gehört

3. die Geschicklichkeit, den Taubstummen durch das Gesicht und Gefühl die Thätigkeiten des sprechenden Mundes wahrnehmbar zu machen und sie zur Nachahmung des Gesehenen und Gefühlten zu leiten. — Einige specielle Winke, welche dies Geschäft sehr erleichtern können, sollen später angegeben werden.

Auch bedarf der Lehrer

4. einer unermüdeten Geduld, weil davon nicht allein die Freudigkeit zu diesem, für den Schüler so anstrengenden Unterrichte abhängt, sondern weil auch die Reinheit der Laute, vornemlich der Vocale, durch eine ruhige Gemüthsstimmung der Schüler bedingt ist.

1. Der Sprechunterricht.

Stufenfolge in demselben.

I. Cursus. Lautrichtigkeit.

In Beziehung auf die Stimme: vorsichtige, natürliche Entlockung derselben.

1ste Stufe. Vocale (lang) und Consonanten, einfache Verbindungen derselben: ein Vorlaut, ein Nachlaut.

Ueber die Aufeinanderfolge der Laute Folgendes:

Die beste Aufeinanderfolge der Laute ist diejenige, bei welcher sich dieselben am leichtesten und natürlichsten abgewinnen lassen; darum empfehle ich dem Lehrer zuerst einen vorläufigen Gang durch das ganze Alphabet; wobei nur alle die Laute aufgenommen werden, welche sich ohne Anwendung künstlicher Mittel ergeben. Dadurch gewinnt der Lehrer nicht allein in der Regel ohne Mühe eine Anzahl Laute, sondern auch die Elemente, durch deren Vermittelung sich die noch fehlenden leicht entlocken lassen. Die Stimme, von welcher die Deutlichkeit und

Annehmlichkeit der Aussprache am meisten abhängt, schließt man am besten an die Naturlaute an, welche die Taubstummen so wie die Vollsinnigen bei Schmerz und Freude ꝛc. ausstoßen. Den Taubstummen dahin zu bringen, daß er auf jede geschehene Aufforderung einen solchen Naturlaut hervorbringe, ist die nächste Aufgabe des Lehrers, woran sich die Bildung der Stimme und der Vocale anreiht. Nach diesem vorläufigen Gange durch das Alphabet gehe der Lehrer von den gewonnenen Lauten aus und schließe daran die der Thätigkeit nach verwandten nach ihrer Leichtigkeit also an, daß dem gelernten Stoßlaute die andern Stoßlaute und dem einen Vocale die andern Vocale folgen. Sobald als möglich gehe er zur Verbindung von Consonant und Vocal über.

Nicht empfehlen kann ich die von Jäger, Reich und andern empfohlene Anordnung, nach welcher 1) die ganze Vocalreihe, 2) die ganze Reihe der Consonanten und erst 3) die Verbindung von Vocal und Consonant eingeübt werden soll.

2te Stufe. Vocale (kurz). Mehrere Consonanten in Verbindung mit langen und kurzen Vocalen. *)

3te Stufe. Zwei- und mehrsilbige Wörter, wobei vorläufig auf die Betonung der Vocale, so weit sie sich hier erreichen läßt, hingearbeitet werden kann.

II. Cursus. Betonung der Silben in Wörtern und der Wörter in Sätzen. **)

*) Bevor die Vocale nicht in einer angemessenen Stärke und Reinheit abgewonnen sind, gehe der Lehrer ja nicht zum Kürzen derselben über, weil die Erfahrung lehrt, daß ein zu frühes Eintreten dieser Uebung der Ausbildung der Vocale ungemein schaden kann.

**) So sehr es auch von einzelnen Taubstummenlehrern, z. B. von Reich, bestritten wird, daß sich der Einfluß des Lehrers auf seinen Schüler bis auf die Betonung erstrecke, so beweist doch die Erfahrung hinreichend, daß bei zweckmäßigem Verfahren und Ausdauer in der Anwendung desselben die Sprache des Taubstummen eine gewisse natürliche Modulation erlangen kann, wenn ich auch zugebe, daß sie nur in höchst günstigen und seltenen Fällen einige Vollkommenheit erreichen wird. Am Kehlkopfe, an dem gesteigerten Ausdrucke des Gesichts des Lehrers kann auch der Taubstumme den höhern und stärkern Ton von dem tiefern und schwächern unterscheiden, um so leichter, je auffallender der Lehrer in der ersten Zeit die Gegensätze hält. Mit der Nachahmung des Wahrgenommenen geht es zwar nicht so schnell, wie mit der Wahrnehmung selbst, allein allmählig gelingt dem Schüler auch diese. Er sucht durch größere Anstrengung den Ton zu erhöhen und bemerkt bald am eigenen Kehlkopfe den Unterschied der Vibration bei größerer oder geringerer Anstrengung.

III. Cursus. Geläufigkeit. *)

In Beziehung auf die Stimme. Uebung und Ausbildung derselben. Verbindung von Wörtern zu Sätzen.

Als Ziel des Sprechunterrichts muß die Verständlichkeit und Leichtigkeit angesehen werden. Ein ästhetisches Sprechen ist nicht zu erreichen.

Einige Winke für den Lehrer.

1. Zuerst untersuche man, ob der Schüler auch gesunde Sprachwerkzeuge hat, weil von diesen der Erfolg des Unterrichts abhängt und man sonst leicht Forderungen an ihn macht, welchen er beim besten Willen nicht Genüge leisten kann.

2. Selbst bei fehlerhafter Bildung der Sprachwerkzeuge gebe man den Sprechunterricht nicht auf, stelle aber darnach seine Forderungen und messe die Zeit, welche man auf die Ausbildung der vorhandenen Organe verwenden will und kann, nach dem wahrscheinlichen Resultate der Bemühungen ab.

3. Man beginne den ersten Sprechunterricht erst dann, wenn der Schüler mit ruhiger Stimmung, ohne Furcht sich dem Lehrer überläßt, weil nur dann dem Schüler die natürliche Stimme abgewonnen werden kann, wovon die Reinheit und Annehmlichkeit der Vocale und somit der ganzen Sprache abhängt.

4. Man setze sich so, daß das Licht die Organe vollständig beleuchtet und der Schüler dieselben deutlich erkennen und ihre Lage und Bewegung beim Sprechen wahrnehmen kann. Daher:

Gesicht des Lehrers dem Fenster zugekehrt;

---

*) Wohl zu beachten ist auf dieser Stufe, daß mit der Geläufigkeit auch gewöhnlich eine gewisse Nachlässigkeit eintritt, welche die Richtigkeit und Genauigkeit sehr beeinträchtigt; eben so sehr ist zu berücksichtigen, daß der Taubstumme sein eigener Sprechwächter nicht sein kann und die zur Gewohnheit gewordenen Fehler sich ungemein schwer beseitigen lassen; deßhalb

1) fordere man ja erst dann Geläufigkeit, wenn der Schüler sowohl in der richtigen Angabe der einzelnen Laute als ihren einfachen Verbindungen sehr geübt ist;
2) gestatte man bei der Geläufigkeit keine Verstöße gegen die Richtigkeit;
3) unterwerfe man das Sprachinstrument des Taubstummen von Zeit zu Zeit einer sorgfältigen Stimmung, berichtige also die allmählig trotz aller Vorsicht eingetretenen Fehler.

Dadurch wird man der unangenehmen Erfahrung vorbeugen, daß der Schüler im ersten Jahre richtiger und verständlicher spricht und bei weitem größere Hoffnungen macht, als im dritten Jahre des Unterrichts.

Schüler dicht vor dem Lehrer;
Augen des Schülers in gleicher Höhe mit dem Munde des Lehrers;
ruhige Haltung des Kopfes von Seiten des Lehrers.

5. Der Lehrer spreche nicht eher vor, als bis das Auge des Schülers auf seinen Mund fest gerichtet ist.

6. Er spreche so natürlich und ungezwungen, dabei aber auch so bestimmt wie möglich vor und halte darauf, daß auch die Schüler beim Nachsprechen diese Regel befolgen, weil nur dadurch der Geläufigkeit und Verständlichkeit im Sprechen vor- und dem grimassenhaften Verziehen des Gesichts, das man nicht selten an Taubstummen mit Mißfallen bemerkt, entgegen gearbeitet werden kann.

7. Wo noch etwas Gehör vorhanden ist, da unterlasse man nicht, es zu benutzen und möglichst auszubilden, es wird auf die Aussprache der Vocale von dem besten Einflusse sein.

8. Man enthalte sich alles Demonstrirens, *) weil in den meisten Fällen die Schüler wohl wissen, was sie sollen, es aber nicht können.

9. Da, wo es Noth thut, gebe man dem Schüler einen Spiegel, damit er durch denselben seinen Mund sehen, die Lage seiner Sprachwerkzeuge mit der Lage der Organe des Lehrers vergleichen und darnach verbessern könne.

10. Ist das eben angeführte Mittel zur Berichtigung des Fehlerhaften nicht hinreichend, so bediene man sich eines einfachen Griffels von Horn, in der Form eines kleinen Spatens, niemals des Fingers oder des Schieferstiftes, und richte damit die Organe des Schülers. Sobald als möglich suche man aber diese Nachhülfe überflüssig zu machen.

11. Führt die Anwendung dieses Hülfsmittels nicht zum Ziele, so übergehe man die betreffenden Laute vorläufig noch und nehme sie dann und wann wieder auf. Wenn die Auffassungskraft und die Herrschaft über die Organe gesteigert sind, gelingt die Ablockung leichter.

12. Alles, was dem Schüler richtig entlockt ist, stelle man sogleich fest, weil es sonst leicht wieder gänzlich verloren geht und deshalb abermals und oft nicht ohne große Mühe entlockt werden muß.

13. So wie der Laut abgewonnen ist, wird der entsprechende Buchstabe angeschlossen und darauf der Schüler abwechselnd im Absehen, Lesen, Sprechen und Bezeichnen des Lautes geübt.

14. Man gehe langsam und sicher vorwärts und lasse sich durch einen glücklichen Erfolg seiner Bemühungen ja nicht zu einem übereilten

*) Reich sucht durch eine Gummizunge die Lage der Zunge für die einzelnen Laute zu veranschaulichen, allein auf die eigene Hervorbringung des Lautes hat das keinen Einfluß.

Fortschreiten verleiten, weil man sonst leicht den Unterricht von Neuem beginnen muß.

15. Da die Taubstummen in der ersten Zeit durch das Sprechen sehr angegriffen werden, so hat man wohl darüber zu wachen, daß die Fertigkeit im Sprechen nicht auf Kosten der Gesundheit und des Lebens der Zöglinge ausgebildet werde. *) Deshalb achte man darauf:

a) daß der Schüler mit seinem Athem haushalten lerne;
b) daß die Uebungen im Anfange nicht zu lange fortgesetzt werden;
c) daß der Schüler nicht zu viel Kraft anwende.

16. So sehr der Lehrer vor zu großer Anstrengung seiner Schüler zu warnen ist, so sehr hat er dieselben vor Schlaffheit zu hüten, weil auch daraus Uebelstände entspringen, welche sich später schwer beseitigen lassen und die Fortschritte ungemein stören. **)

17. Damit der Schüler möglichst bald auch von dem Zwecke dieser anstrengenden Uebungen in Kenntniß gesetzt werde und das Sprechen nicht zu lange bloß Sache des Auges und der Sprachwerkzeuge bleibe, ist dem Lehrer zu rathen, so bald und so weit es sich thun läßt, die im Laufe des Sprechunterrichtes sich ergebenden bedeutsamen Silben und Wörter zu deuten. Die Schüler treiben alsdann diese Uebungen mit besonderer Freudigkeit und Munterkeit.

Die gedeuteten Wörter werden zur leichtern Wiederholung in ein Buch eingetragen.

18. Der erste Cursus kann unter günstigen Umständen in einem halben Jahre, muß aber spätestens in einem Jahre zurückgelegt sein.

Auf eine specielle Angabe des Verfahrens bei der Ablockung der einzelnen Laute kann ich hier nicht eingehen, ich verweise deshalb auf die später genannten Schriften von Lachs, Jäger u. A.

3. Der Absehunterricht.

Die Stufenfolge für diesen Unterricht ist im Sprechunterrichte, mit welchem der Unterricht im Absehen fast immer zusammenfällt, angegeben worden.

Winke für den Lehrer.

1. Man spreche in der ersten Zeit des Unterrichts möglichst langsam, jeden Laut scharf abgegrenzt, und verhüte jede unwesentliche Bewegung der Organe, weil die Schüler diese von den wesentlichen nicht zu unterscheiden vermögen.

---

*) ! A. D.

**) Das Sprechen durch die Nase ist eine gewöhnliche Folge von Schlaffheit des Schülers.

2. Damit auch die Schüler Zeit haben, die einzelnen Laute des Vorgesprochenen im Bewußtsein zu verbinden, so spreche man in der ersten Zeit nur kleine Lautgruppen vor. Mehrsilbige Wörter spreche man also silbenweise vor und halte nach jeder Silbe etwas inne; dasselbe beachte man beim Vorsprechen von Sätzen. Hier halte man nach jedem Worte oder nach jedem Satztheile an, da dadurch auch das Auffassen des Inhaltes erleichtert wird.

3. Um den spätern Verwechselungen der verwandten Laute vorzubeugen, stelle man sie bei den Absehübungen oft zusammen und spreche sie immer wechselnd vor, damit sich der Schüler in der Auffassung des Unterschiedes übe.

Da das Ziel des Absehunterrichts nur dann erreicht ist, wenn die Schüler auch das natürlich Vorgesprochene nicht allein vom Lehrer, sondern auch von Andern verstehen, so hat der Lehrer a) allmählig sich der größten Natürlichkeit beim Vorsprechen zu befleißigen; und b) jede Gelegenheit zu benutzen, wodurch sich der Schüler im Absehen vom Munde Anderer, z. B. der Mitschüler, üben kann.

3. Der Leseunterricht.

Die Schriftarten, mit welchen die Taubstummen bekannt gemacht werden müssen, sind dieselben, welche die Schüler der Volksschule lesen lernen, also:

A. Die geschriebene Schrift:
   a) die eckige (Currentschrift);
   b) die runde (lateinische).

B. Die Druckschrift, und zwar auch hier:
   a) die deutsche;
   b) die lateinische.

Die Stufenfolge der Leseübungen ist die beim Sprechunterrichte angegebene.

Die Schreibschrift lernen die Taubstummen zuerst lesen, weil ja dieselbe schon bei den Sprechübungen eingeübt wird. Das Lesen der Druckschrift aber tritt erst da ein, wo es Werth für den Schüler bekommt, d. h. dann, wenn man ihm ein gedrucktes Lesebuch in die Hand geben kann, dessen Inhalt er versteht. So lange der Taubstumme noch nicht so weit gefördert ist, so lange ist es bedenklich, ihn in einem gedruckten Buche lesen zu lassen, weil dadurch dem verderblichen gedankenlosen Lesen die Thür geöffnet wird.

Auf den höhern Lesestufen darf das Lesen verschiedener Handschriften nicht versäumt werden, weil es für den Taubstummen sehr wichtig ist.

Daß beim Unterrichte der Taubstummen im Lesen nicht die Buchstabirmethode angewendet werden kann, sondern daß nur die reinste

Lautirmethode zum Ziele führt, darf nicht erst nachgewiesen werden. Wer also nach dieser nicht zu unterrichten versteht, unterlasse jeden Versuch, Taubstumme im Lesen zu üben.

4. Der Schreibunterricht.

Die Schriftarten sind:

a) die Currentschrift;

b) die lateinische Schrift.

Mit jener wird der Anfang gemacht; diese übt der Taubstumme erst auf der zweiten Stufe.

Stufenfolge:

1ste Stufe. Vorläufige Einübung der Currentschrift, zuerst auf der Tafel, später auch auf Papier. Es handelt sich hier nur um die schriftliche Bezeichnung des Abgesehenen und Gesprochenen, ohne ängstliche Rücksicht auf die Form.

2te Stufe. Uebung im Schönschreiben.

3te Stufe. Uebung im schnellen und deutlichen Schreiben.

Bei der Uebung des Gesichtssinnes, welche die Taubstummen vor den Vollsinnigen voraushaben und bei ihrem mechanischen Fleiße, darf man in der Regel sicher auf schöne Schriften rechnen, wenn sie gute Musterblätter zur Nachbildung bekommen. Da aber für ihre individuellen Verhältnisse eine vorzüglich schöne Schrift in der Regel nicht von großem Nutzen ist, so soll man auch keine Zeit mit dem Schönschreiben verlieren. Es genügt für den Taubstummen eine gut leserliche und reinliche Schrift. Viel wichtiger aber ist für ihn das Schnellschreiben, weil er mittelst der Schrift zum großen Theile mit der hörenden Welt conversiren soll und weil auch selbst in der Schule beim Unterrichte viel geschrieben werden muß.

Hinweisung auf Bücher und andere Lehrmittel.

1. Für den Sprechunterricht.

1. Andeutung des Verfahrens beim Unterrichte taubstummer Kinder im Sprechen, für Volksschullehrer. Von **Lachs**. Berlin, bei Oehmigke, 1835. (6 gGr.)

Dieses Heftchen giebt dem Lehrer genau und speciell das Verfahren an, welches er beim Sprechunterrichte einzuschlagen hat, weshalb es ihm sehr zu empfehlen ist. Leider erstreckt sich die Andeutung des Verfahrens nicht auf alle Laute in der nöthigen Ausdehnung; eben so zu beklagen ist es, daß der Verfasser gar keine Rücksicht auf das Absehen, Lesen und Schreiben genommen hat.

2. Anleitung zum Unterrichte Taubstummer. Von **Jäger** und **Riecke**. Stuttgart, bei Löfflund und Sohn, 1832. S. 51 — 90. Erste und zweite Lieferung. (2 Thlr. 16 gGr.)

Enthält viele treffliche Winke; jedoch kann die Aufeinanderfolge der Laute nicht empfohlen werden, weil darin keine Rücksicht auf die Verwandtschaft derselben genommen ist, durch welche die Entlockung der verwandten Laute ungemein erleichtert wird.

3. Der erste Unterricht des Taubstummen. Von Reich. Leipzig, bei Voß, 1834. S. 109 — 149. (22 gGr.)

Ueber die Bildung der Laute belehrt es ziemlich vollständig; dagegen fehlt es an Winken, welche sich auf die Ablockung derselben beziehen. Die Anordnung der Laute ist, wegen gänzlicher Geschiedenheit der Vocale von den Consonanten, nicht zu empfehlen.

2. Für den Leseunterricht.

Für den mechanischen Leseunterricht muß sich der Lehrer so lange selbst Lesetafeln und eine Fibel anfertigen, bis dergleichen mit Currentschrift und den Bedürfnissen des Taubstummen angemessen vorhanden sind. Bis jetzt giebt es noch keine der Art.

3. Für den Schreibunterricht

fehlt es nicht an bekannten und brauchbaren Vorschriften. Bei der Wahl nehme man darauf Rücksicht, daß sie sich auch dem Inhalte nach für den Taubstummen eignen.

B. Anschauungs-Unterricht.

1. Vorbereitungsunterricht.

Zeit. Er beginnt mit dem Eintritt des Taubstummen in die Schule neben dem Unterrichte in den Sprachzeichen und wird so lange fortgesetzt, bis der Schüler den ersten Sprechübungs-Cursus durchgemacht hat.

Zweck. 1. Richtung der Aufmerksamkeit des Schülers auf einen Gegenstand mit Ausdauer.

2. Erste Verständigung zwischen Lehrer und Schüler durch Geberden.

Gegenstand der Anschauung. Interessante Gegenstände aus dem Anschauungskreise der Kinder, Bilder.

Verfahren. Die Erregung des Schülers geschieht durch den Gegenstand selbst.

Mittheilungsmittel des Schülers über das Wahrgenommene ist seine Geberdensprache. Diese lernt der Lehrer dadurch allmählig kennen und selbst anwenden, so daß eine gegenseitige Mittheilung dadurch möglich wird.

Bei diesem Unterricht wird also das Sprechen durch die Anwendung von Geberden und das Schreiben durch das bildliche Darstellen des Gegenstandes ersetzt.

Alles, was das Kind aber im Laufe des Sprechunterrichts sprechen und schriftlich bezeichnen gelernt hat, darf es nicht mehr durch die Geberde allein darstellen, sondern es muß immer zugleich das Wort mit angeben.

2. Anschauungsübungen in Verbindung mit dem Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen,

oder:

Erster eigentlicher Sprachunterricht.

Zeit. Er beginnt, wenn der Schüler den ersten Cursus der Sprachzeichenlehre durchgemacht hat; also das Abgesehene lautrichtig nachsprechen und das Gelesene auch leserlich abschreiben kann.

Allgemeiner Zweck. Dieser erste Sprachunterricht soll den Taubstummen in den Besitz einer Elementarbildung führen, ähnlich derjenigen, welche das vollsinnige Kind beim Eintritt in die Schule mitbringt und wodurch ein Unterricht in den gewöhnlichen Gegenständen der Volksschule möglich wird.

Einzelne Zwecke.

Der Schüler soll

1) seine Anschauungskraft üben;
2) eine Menge von Anschauungen und dadurch das Material für die Begriffsbildung sammeln;
3) in die Anfänge aller einzelnen Lehrgegenstände eingeführt werden;
4) so viel von der Sprache lernen, um künftig durch die Sprache unterrichtet werden zu können.

Die Zwecke werden erreicht:

1) durch einen Unterricht im Auffassen der Dinge in der nächsten Umgebung des Kindes, ihrer Eigenschaften, Zustände, Thätigkeiten und gegenseitigen Verhältnisse;
2) durch Belehrung über die nächsten natürlichen Verhältnisse des Lebens;
3) wenn man den Schüler alles Angeschaute mit Worten genau bezeichnen lehrt und ihn anhält, von Allem, was er thut oder gethan hat, durch Worte Rechenschaft zu geben.

Anordnung des Unterrichts. Bei der Anordnung des Stoffes ist überall von dem Näheren zu dem Entfernteren, von dem Bekannten zu dem weniger Bekannten, von dem, was unmittelbar in die Sinne fällt, zu dem, was erst durch Beihülfe der Verstandesthätigkeit gefunden wird, in geordneter Stufenfolge fortzuschreiten.

In Hinsicht auf die Sprache muß der Unterricht so eingerichtet sein, daß die Schüler nicht allein alle einzelnen Bestandtheile der Rede selbst, alle Arten von Wörtern, sondern auch die verschiedenen Formen, Beziehungen, Ableitungen derselben auf eine natürliche Weise kennen lernen.

Ein dreifacher Cursus des Anschauungsunterrichts führt nach meiner Erfahrung am sichersten zum Ziele. Im ersten Cursus durchwandert der Schüler an der Hand des Lehrers die verschiedenen Anschauungskreise seiner Welt von der Schulstube bis zum Himmel und spricht sich kindlich darüber aus.

Denselben Gang hat Denzel für die Elementarklasse der Volksschule vorgeschlagen und ziemlich vollständig angegeben. Ich verweise deßhalb auf den dritten Theil seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre und mache nur auf Einiges besonders aufmerksam, um dadurch dem Lehrer die Erreichung seiner Zwecke zu erleichtern.

Zweckmäßig wird dieser Unterricht betrieben,

1) wenn der Lehrer selbst mit den Schülern an alle die Orte hingeht, mit denen er sie bekannt machen will, und hier unmittelbar an die Sachen die Worte anschließt, ohne sich auf pantomimische Bezeichnung einzulassen;
2) wenn er die Schüler anhält, selbst zu bemerken. Ein immerwährendes Führen und Hinzeigen von Seiten des Lehrers macht den Schüler laß und unlustig;
3) wenn er die Gegenstände nicht nur benennt, sondern sie darauf auch von allen Seiten betrachten und beurtheilen läßt, und für diese kindlichen Urtheile stets einen angemessenen Ausdruck anschließt;
4) wenn er die Schüler so zu leiten versteht, daß ihnen jeder neue Ausdruck vorher als Bedürfniß erscheint und sie stets angehalten werden, dieses Neue vom Lehrer zu erfragen;
5) wenn er das Brauchbarste und Anwendbarste in der Sprache zuerst giebt; also a) eine Schulsprache, b) eine Familiensprache, welche das Kind täglich in der Familie anwenden kann, und wenn er so den Schüler in immer größere und weitere Sprachkreise führt;
6) wenn er den Schülern auch für Alles das, was sie gelegentlich im Umgange mit ihm zu Tage fördern, einen angemessenen Ausdruck giebt, also ihre Bitten, Mittheilungen von Hause, über Mitschüler u. dergl. stets übersetzt und diese Sätze zur öftern und leichtern Wiederholung in ein besonderes Buch eintragen läßt;
7) wenn er darauf hält, daß das Erlernte bei jeder angemessenen Gelegenheit angewendet wird;

8) wenn er mit dem Reden das Schreiben verbindet und zwar auf eine solche Weise, daß Denken, Reden und Schreiben durchaus als vollkommen übereinstimmend dem Kinde sich darstellen;

9) wenn also die mündlichen Sprachübungen schriftlich wiederholt werden

a) vom Schüler selbst und

b) vom Lehrer *);

10) wenn der Lehrer im Laufe des Anschauungsunterrichts keine Gelegenheit versäumt, auf das sittliche und religiöse Gefühl seiner Schüler einzuwirken, um dasselbe zu erwecken und zu beleben.

In Beziehung auf die im Laufe dieses Unterrichts eintretenden Sprachformen und ihre Einübung möge der Lehrer noch Folgendes beachten:

1. Da im Laufe dieses Unterrichts sehr bald eine große Anzahl von Sprachformen eintritt und der Schüler überhaupt viel raschere Fortschritte im Auffassen der Beziehungen der Dinge zu einander, als im richtigen Bezeichnen derselben macht, so ist es nöthig, um der Sprachverwirrung vorzubeugen, daß neben den Anschauungsübungen wöchentlich einige Stunden zur Einübung der aus dem Anschauungsunterrichte herausgewachsenen Sprachformen verwendet werden.

2. Bei diesen Uebungen, so wie bei der ersten Einführung der Sprachform, lasse sich der Lehrer niemals auf Erklärungen und Entwicklungen ein; denn das Kind ist auf dieser Stufe noch nicht reif dafür. Hier ist für den Schüler Regel: Sprich und schreibe, wie der Lehrer vorspricht und vorschreibt!

3. Der Lehrer spreche und schreibe deßhalb genau und richtig vor, weil sich sonst das Kind unverschuldet Fehler aneignet, die ihm lange ankleben.

4. Der Rechtschreibung wegen führe der Lehrer die Namen der Gegenstände gewöhnlich zuerst geschrieben vor und halte später erst darauf, daß der Schüler sich daran gewöhne, an das vor- und nachgesprochene Wort den Gegenstand unmittelbar anzuschließen.

5. Bei der Einführung der Sprachformen muß sich der Lehrer so lange auf den im Anschauungsunterrichte bereits verarbeiteten Stoff beschränken, als der Schüler nicht selbst Beispiele aus fremden Gebieten angiebt, weil sonst die Aufgabe eine doppelte wird:

*) Zur Wiederholung und Einübung wird das vom Lehrer in einer gewissen Ordnung und Vollständigkeit Niedergeschriebene vom Schüler copirt und fleißig durchgelesen. Man hüte sich aber, dieses Einüben durch Lesen ohne Helfer zu früh eintreten zu lassen, weil sonst der Schüler leicht zu einem gedankenlosen Lesen verleitet wird und sich dabei geistig stumpf lernt.

a) die Form zu üben;
b) den Stoff zu erklären.

6. Um den Schüler durch eine zu große Anzahl von Formen in der ersten Zeit des Unterrichts nicht zu verwirren und ihn im Gegentheil recht bald zur richtigen Anwendung einzelner Formen anleiten zu können, werden die Sprachformen auf eine natürliche Weise nach einander eingeführt und eingeübt. Wo der Schüler die Beziehungsform noch nicht oder nur unvollständig kennt, werden die Begriffswörter nur nebeneinander gestellt oder durch die unvollständige Form verbunden, z. B. durch die Präposition ohne Angabe des entsprechenden Casus, durch den Infinitiv des Zeitwortes, ohne die durch die Personal- und Temporalbeziehungen bedingten Veränderungen damit vorzunehmen.

7. Bei unwesentlichen Formen, z. B. dem Artikel, der Mehrzahl, der Conjugation der unregelmäßigen Zeitwörter, den Hülfszeitwörtern sein und haben ꝛc., halte sich der Lehrer nicht lange auf, weil einmal die spätere immerwährende Anwendung weit sicherer zum Richtigen führt und weil auch am Ende auf dieser Stufe nicht viel darauf ankommt, wenn auch das Kind spricht: der Pferd, die Pferden lauften, ich habe gegeht.

Hat das Kind seine kleine Welt flüchtig durchwandert, so beginnt

der zweite Cursus.

In diesem werden die im Laufe des ersten Cursus eingesammelten Anschauungen nach gewissen Merkmalen und Beziehungen geordnet und dabei das bisher noch Mangelhafte ergänzt. — Die Uebungen im unmittelbaren Anschauen gehen hier allmählig in Denk- und Verstandesübungen über.

Diese Ordnung haben Harnisch, Graßmann, Spieß, Scholz und der Schullehrer des neunzehnten Jahrhunderts in ihren Anweisungen für den Anschauungsunterricht beobachtet. Auf sie verweise ich mit der Bemerkung, ja nicht zu breit zu werden. (!)

Auch für diesen Cursus gelten zum größten Theil die im vorigen Cursus angegebenen Winke. Hier nur noch eine Bemerkung:

Schon oft bin ich, so wie gewiß die meisten Taubstummen-Lehrer, gefragt worden: „Wie ist es möglich, den Taubstummen zu Begriffen und sogar in das Gebiet des Uebersinnlichen zu führen?“ Die Antwort ist einfach: Auf dieselbe Weise wie die Vollsinnigen gelangen auch die Taubstummen dazu. Das Denken in Begriffen entwickelt sich nämlich mit Nothwendigkeit ganz von selbst aus dem Denken des Einzelnen. In jeder einzelnen Anschauung liegt der Begriff, unter welchen sie gefaßt werden kann, schon verborgen, und der später sich entwickelnde Verstand bemächtigt sich des Gemeinsamen in den Anschauungen und bildet die Begriffe. Eben so stehen auch dem Taub-

stummen alle die Erkenntnißquellen für das Uebersinnliche offen, durch welche der Vollsinnige dazu gelangt.

Im dritten Cursus wird der Schüler geübt, sich selbstständig und mit einer gewissen Vollständigkeit über einzelne Gegenstände, Erscheinungen, Begebenheiten ꝛc. nach den im zweiten Cursus erkannten Merkmalen und Beziehungen auszusprechen, wie dies von Diesterweg in seiner Klein-Kinderschule angegeben ist.

Es bildet dieser Cursus gewissermaßen die Probe auf die beiden ersten Curse und führt zugleich am besten in die darauf folgenden weltkundlichen Gegenstände ein.

Am Ziele dieses Anschauungsunterrichts muß dem Schüler die äußere Welt zu einer innern Vorstellungswelt geworden sein. Er muß sich darüber verständlich (nicht immer vollständig und richtig) ausdrücken können und für eine einfache mündliche und schriftliche Mittheilung von Seiten des Lehrers reif sein.

Aus dem angegebenen Zwecke und dem Ziele dieses Unterrichts ergiebt sich, daß derselbe nicht allein der wichtigste, sondern auch der schwierigste Theil des ganzen Unterrichts ist. Je mehr der Zögling an Sprachverständniß und Mittheilungskraft gewinnt, desto leichter wird der Unterricht, so daß er sich immermehr derjenigen Lehrweise nähert, die bei Vollsinnigen angewendet wird.

Eine specielle Anweisung für den Anschauungsunterricht und vornehmlich für den ersten Cursus desselben kann nicht füglich gegeben werden, da die Anordnung zu sehr von dem Orte, an welchem das Kind lebt, von seinen anderweitigen Verhältnissen, von seiner Individualität und selbst von der Eigenthümlichkeit des Lehrers, so wie von den Veranschaulichungsmitteln, welche ihm zu Gebote stehen, abhängig ist. Dem denkenden Lehrer wird es aber bald mit Hülfe der oben genannten Bücher und derjenigen, welche im Wegweiser in dem Kapitel über den Anschauungsunterricht näher beleuchtet sind, gelingen, sich einen seinen individuellen Verhältnissen angemessenen Unterrichtsgang auszuarbeiten.

Lehrmittel.

Nicht immer kann man sich in die verschiedenen Anschauungskreise begeben, um hier den Unterricht zu betreiben; deßhalb sind Veranschaulichungsmittel nöthig, welche an die Gegenstände und an den Anschauungskreis, dem sie angehören, erinnern. Aus diesem Grunde lege sich der Lehrer eine Sammlung an:

1) von Stoffen,
2) von Modellen *) (Kinderspielzeug aus Thon, Blech ꝛc.),

*) Sehr vortheilhaft ist es, wenn das Modell aus dem Stoffe ist, aus welchem der wirkliche Gegenstand gewöhnlich gefertigt wird.

3) von Bildern, welche man auf jedem Jahrmarkte findet und die für ein Billiges zu haben sind.

Das „methodische Bilderbuch für Taubstumme von Wilke. Berlin, bei Plahn, 1835" ist besonders zu empfehlen. *)

VI. Religionsunterricht.

Der Zweck dieses Unterrichts ist bekannt und seine hohe Wichtigkeit keinem Zweifel unterworfen; deßhalb hier nur zwei Bemerkungen:

1. Außer dem eigentlichen Zwecke dieses Unterrichts ist bei dem Taubstummen auch stets Rücksicht auf seine sprachliche Entwicklung zu nehmen und deßhalb auf stete Anwendung des bereits erworbenen Sprachschatzes bei der Bezeichnung des Gedachten und Gefühlten zu halten.

2. Die Wichtigkeit des Religionsunterrichts für den Taubstummen wird durch den Umstand bedeutend erhöht, daß der in der Schule genossene erste Religionsunterricht für die Meisten zugleich der letzte in ihrem ganzen Leben ist und überhaupt ihnen die meisten Quellen verschlossen bleiben, wodurch auch außer der Schule Sittlichkeit und Religiosität befördert werden.

Lehrgang.

Schon mit dem Beginn alles Unterrichts sind die Zwecke des Religionsunterrichts zu verfolgen. Wenn also in manchen Anweisungen zum Unterrichte Taubstummer behauptet wird, man könne erst auf der höchsten Stufe der Sprach- und Verstandesbildung zu religiösen Belehrungen übergehen, so gestehe ich ohne Zurückhaltung, daß ich diesen Grundsatz für falsch und verwerflich halte und dagegen die Ueberzeugung habe, daß die Gemüthsanlagen nicht erst nach den Verstandesanlagen, sondern mit diesen zugleich in Thätigkeit treten und so der bildenden Einwirkung empfänglich werden.

*) Noch mehr: „Methodische Bildertafeln zum Gebrauch beim Anschauungsunterricht in Elementar- und Kleinkinderschulen, besonders beim Taubstummen-Unterricht. Von Reimer und Wilke, Lehrern an der Taubstummen-Anstalt in Berlin. Berlin, bei den Herausgebern, 1837." — Das erste Werk von Wilke enthält eine sinnliche Darstellung der Gegenstände; das zweite versinnlicht Handlungen, Zustände, Beschaffenheiten und Satzverhältnisse. Ein vorzügliches Werk! A. D.

1. Stufe.

Zweck. Erweckung und Belebung des religiösen Sinnes und Gewöhnung an gute Sitten.

Mittel.

a) Tägliches Gebet. Der neueintretende Taubstumme muß dem Gebete seiner Mitschüler beiwohnen. Dabei wird streng darauf gehalten, daß während desselben die Haltung der Anwesenden stets Andacht und Ernst bezeichne. Versteht der Taubstumme auch zuerst nichts von dem, was im Gebete gesprochen wird, so ist doch schon der Anblick des betenden Lehrers und der andächtigen Schüler vermögend, die erste religiöse Ahnung zu wecken.

b) Besuch der Kirche.

c) Gelegentliche Hinweisungen auf Gott, seine Macht und Güte, unsere Pflichten gegen ihn und unsere Mitmenschen im Verlaufe des Anschauungsunterrichts und bei jeder andern passenden Gelegenheit.

d) Betrachtung und Besprechung biblischer Bilder, wobei einzelne biblische Personen etwas näher beleuchtet und entweder als Muster oder als warnendes Beispiel vorgehalten werden. — Es wird dadurch ein vollständigerer biblischer Geschichtsunterricht vorbereitet. — Mit Nutzen wird dieses letzte Mittel erst auf der dritten Stufe des Anschauungsunterrichts angewendet.

2. Stufe.

Sie tritt ein nach Beendigung des Anschauungsunterrichts.

Zweck. Nahrung und weitere Ausbildung des religiösen Sinnes. Furcht und Liebe werden allmählig die Hauptmotive der Sittlichkeit.

Das Mittel bieten die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testamentes dar.

Bei diesem Unterrichte ist Folgendes zu berücksichtigen:

1) Nur diejenigen biblischen Geschichten können aufgenommen werden, welche für das Kind einen praktischen Werth haben.

2) Sie werden, wenn auch nicht bunt durcheinander geworfen, doch ohne strengen Zusammenhang mitgetheilt.

3) Die Geschichten des A. T. werden wegen der größern Einfachheit, welche sie vor den Geschichten des N. T. voraushaben, diesen wenigstens zum größten Theile vorangeschickt.

4) Die Erzählung muß dem jedesmaligen Standpunkte des Schülers ganz angemessen sein. Es darf also nur dasjenige darin fremd sein, was durch die Geschichte selbst in klares Licht gesetzt wird. Alles sonst noch Unbekannte muß entweder vermieden oder vorher erklärt werden. — Aus demselben Grunde darf auch die

Geschichte niemals in der biblischen Sprache, sobald diese von unserer jetzigen Sprachweise abweicht, erzählt werden, weil man sonst dem Schüler zu viel aufbürden würde und leicht über der Erklärung der Form die Sache verlieren könnte.

5) Um dem Schüler die Auffassung der Geschichte zu erleichtern und durch dieselbe auf sein Gemüth einzuwirken, muß sie namentlich in der ersten Zeit mit pantomimischem Ausdruck erzählt und, so weit es möglich ist, an die entsprechenden Bilder angeschlossen werden.

6) Damit der Schüler die Beziehung der Geschichte auf ihn selbst auffinde, sich dadurch getroffen, ermuntert oder gewarnt fühle, versäume der Lehrer ja nicht, eine Parallele zwischen den in der Geschichte erwähnten Personen und Verhältnissen und dem Lebenskreise des Schülers zu ziehen.

7) Aus den Geschichten werden die darin enthaltenen sittlichen und religiösen Hauptwahrheiten ausgezogen und diese in kurzen, dem Schüler ohne weitere Erklärung verständlichen Sätzen *) aus- und eingeprägt.

Diese ausgesprochenen Wahrheiten sind die besten Materialien, aus denen sich auf der nächsten Stufe eine eigentliche Christenlehre aufführen läßt.

8) Die biblischen Geschichten müssen nebst den darin enthaltenen Hauptwahrheiten in ein Buch, möglichst gut, eingetragen und dieses Buch sauber und in Ehren gehalten werden; weil es nicht allein während der Schulzeit zur Wiederholung dienen soll, sondern auch nach dem Austritt aus der Schule für Viele das einzige verständliche Erbauungsbuch sein wird.

3. Stufe.

Zweck.

a) Vollständige Belehrung über die wichtigsten Wahrheiten unserer Religion.

b) Belehrung über die Anstalt der Kirche.

c) Befähigung für die eigene religiöse Weiterbildung.

Diese Stufe wird zwei bis drei Jahre vor dem Austritt aus der Schule betreten. Hier erst, nachdem das Kind eine Masse religiöser und sittlicher Anschauungen durch die Mittheilung biblischer Geschichten, an sich selbst wie an andern Menschen, eingesammelt hat, ist es Zeit, von den Anschauungen zu Begriffen, von der Geschichte zur Lehre

*) Biblische Aussprüche eignen sich bei Taubstummen weniger zu Trägern der Wahrheiten, weil sie in den meisten Fällen erst wieder einer zeitraubenden Erklärung bedürfen.

überzugehen, wenn ein leeres und unfruchtbares Formenwesen vermieden werden soll, das nirgends heillosere Folgen nach sich zieht, als in diesem Gegenstande und bei Taubstummen.

Mittel. Der unter a) angeführte Zweck wird bei Evangelischen am besten erreicht durch eine vollständige Belehrung über den Inhalt der fünf Hauptstücke des Luther'schen Katechismus. Die drei ersten lernen die Schüler ohne Luther's Erklärung auswendig.

Den 2ten Zweck suche ich zu erreichen durch Erzählung der wichtigsten Momente aus der Kirchengeschichte, woran sich die Belehrung über den Zweck der Kirche, der kirchlichen Handlungen und Feste anschließt. *)

Um den 3ten Zweck zu erreichen, führe man die Schüler in das Verständniß eines biblischen Auszuges, wie es deren so viele giebt, ein.

Dieses geschieht auf folgende Weise:

a) der Lehrer liest mit den Schülern die einzelnen Abschnitte;
b) er geht auf die Wortbedeutung ein und macht die neuen Ausdrücke und Wendungen verständlich;
c) er sorgt durch geschickte Fragen dafür, daß der Sinn des Ganzen und seiner Theile klar werde;
d) er läßt wichtige Stellen memoriren.

Taubstumme Behufs des unter c) angeführten Zweckes zum Verstehen und zweckmäßigen Lesen der Bibel anzuleiten, ist nicht zu rathen. Nur bei sehr wenigen, ganz besonders durch Talente und Umstände Begünstigten wird es Früchte tragen. Die Mehrzahl derselben findet sich, so wie sehr viele Vollsinnige, niemals in der Masse zurecht und versteht nicht, was sie liest.

Ist das Herz des Taubstummen mit Ehrfurcht, Liebe und kindlichem Vertrauen gegen seinen himmlischen Vater und Erlöser erwärmt; sprechen sich diese Gesinnungen durch gläubiges, kindliches Gebet, durch fromme Vorsätze und wahre Liebe zum Nächsten aus: so nehme man ihn in die Reihe der Confirmanden auf, selbst dann, wenn er sich über sein religiöses Wissen nicht mit der Vollständigkeit und Geläufigkeit anderer Kinder aussprechen kann.

Traurig ist es, daß mit dem Unterrichte in der Schule die religiöse Belehrung für den Taubstummen aufhört und die kirchlichen Erbauungen, in denen sich dieser Unterricht für die Hörenden ihr ganzes Leben hindurch fortsetzt, dem Tauben nicht zugänglich sind. Zwar wird der

*) Warnung. Wenn von verschiedenen Religionsparteien die Rede ist, so vermeide man mit der größten Vorsicht jede Veranlassung zu einem Religionshasse, der sich bei Taubstummen, weil sie gewöhnlich nur schwarz oder weiß sehen, leicht einstellt.

Anblick der Verehrung Gottes für sein Gemüth nicht ohne wohlthätigen Einfluß bleiben, um so weniger, wenn man ihn mit dem, was in der Kirche geschieht, bekannt gemacht hat; allein der lebendige Unterricht der Kirche kann dadurch nicht ersetzt werden. *)

Lehrmittel.

1. Biblische Bilder.

Diese findet man

a) in allen Bilderbibeln. Besonders reich und brauchbar ist die Bilderbibel von Ewald;

b) in der biblischen Geschichte für die Jugend, von Jäger. Zwei Theile mit 104 Bildern. Metzler'sche Buchhandlung in Stuttgart, 1827.

c) in der Geschichte des Reiches Gottes, nach der heil. Schrift, in Bildern von Wilh. v. Kügelgen, wovon bis jetzt bei Bädeker in Essen 3 Hefte erschienen sind, deren jedes 1 Thlr. kostet.

2. Bücher.

a) Lesebuch II. von Scherr. Zürich, bei Orell, 1831. Enthält 1) die Entwickelung religiöser Begriffe, und 2) biblische Geschichten in einer dem Sprachbedürfnisse der Taubstummen angepaßten Schreibart.

b) Biblische Geschichte für taubstumme Kinder von Jäger. Stuttgart, bei Löflund, 1834. (8 gGr.)

Diese beiden sind bis jetzt die einzigen, welche die eigenthümlichen Bedürfnisse des Taubstummen berücksichtigen. **)

3. Charten.

Charte von Palästina: a) von Möller; (Essen, Bädeker. 12 gGr.)
b) von Ernst;
c) von Brehm.

---

*) Zu wünschen wäre ein für gebildete Taubstumme eigens bearbeitetes Andachtsbuch; da jedes andere immer noch zu viel enthält, was ihm unverständlich bleibt.

**) Hoffentlich erscheint recht bald eine Bearbeitung der wichtigsten biblischen Geschichten und der Sonntags-Evangelien zur Belehrung und spätern Erbauung für Taubstumme von Schuft, Taubstummenlehrer in Homberg, welche sich nach einer vorläufigen Einsicht in dieselbe durch größere Einfachheit und Gemüthlichkeit in der Darstellung vor Jäger's auszeichnen wird und deßhalb schon vorläufig Empfehlung verdient.

VII. Unterricht in der Weltkunde.

Ueber diesen Unterrichtsgegenstand der Volksschule findet man in dem Handbuche für das deutsche Volksschulwesen von Harnisch in dem Abschnitte „Weltkunde" eine vollständige Belehrung. Auf diese verweise ich, weil sie ganz dem entspricht, was hier über diesen Gegenstand gesagt werden könnte. — Durch die Befolgung des dort empfohlenen Verfahrens wird der Lehrer nicht allein auch bei Taubstummen den Hauptzweck des weltkundlichen Unterrichts erreichen, sondern auch seinen Schülern eine unversiegbare Quelle zu lebendiger Sprachbildung eröffnen, und so den bei Taubstummen nöthigen Nebenzweck am sichersten und vollkommensten befördern.

VIII. Sprachlehre (Grammatik).

Sie tritt ein nach Beendigung des Anschauungsunterrichtes.

Standpunkt des Schülers. Der Schüler hat durch den vorangegangenen Anschauungs-Unterricht nicht allein alle Arten von Wörtern, sondern auch ihre verschiedenen Formen, Beziehungen, Ableitungen und Zusammensetzungen durch den Gebrauch kennen und anwenden lernen; er ist sich aber des Genannten nicht bewußt und macht bei der Anwendung noch sehr viele Fehler.

Zweck der Sprachlehre. Sie soll dem Schüler die Einsicht verschaffen, daß alle jene Wortveränderungen und Zusammensetzungen nach besondern Gesetzen gebildet und geregelt sind. Diese Einsicht hat aber keinen andern Zweck, als ihn der Sprache dergestalt mächtig zu machen, daß er dieselbe zum richtigen Ausdrucke seiner Vorstellungen in allen Lebensverhältnissen mit Sicherheit gebrauchen könne. Der ganze Sprachformen-Unterricht ist also nicht an sich, sondern nur in sofern nöthig, als er dem praktischen Zwecke der Sprache dient.

Ziel dieses Unterrichtes wird im Allgemeinen nicht Sprachrichtigkeit, sondern nur Verständlichkeit sein. Die Taubstummen machen selbst nach einem 7 — 8jährigen sorgfältigen Unterrichte viele Fehler gegen die Sprachlehre und gegen den Sprachgebrauch. Sie schreiben nicht selten: die Weib, ich schlagte, er hat gestorben u. dergl. Zwar hat man einzelne Taubstumme so weit gebracht, daß sie sich keine, oder nur sehr geringe Fehler bei der schriftlichen Darstellung ihrer Gedanken zu Schulden kommen ließen; allein dieß war nur bei glücklichen Ge-

stesgaben, vierjährigem ausdauerndem Fleiße und unter sehr günstigen Umständen der Fall. Allgemeine Forderung kann es also nicht sein, um so weniger, da der Taubstumme bei allen seinen eben angedeuteten Fehlern doch verstanden werden kann. Aus dem folgt aber nicht, daß der Lehrer sich über diese Fehler ganz hinwegsetzen dürfe; er muß ihnen im Gegentheil entgegen arbeiten, so viel er kann, ohne sich aber in dem weitern Fortgange des Unterrichts dadurch aufhalten zu lassen.

Verfahren. Vor allem verweise ich hier auf die im Wegweiser selbst aufgestellten Regeln für die Methode des Sprachunterrichts und mache darauf aufmerksam, daß ihre Befolgung unerlaßlich ist, wenn durch diesen Unterricht der oben erwähnte Zweck erreicht werden soll.

Nur wenig habe ich außerdem noch anzuführen. Es ist Folgendes:

1. Auf die Ordnung, in welcher die Hauptabschnitte aufeinander folgen, kommt wenig an, viel mehr aber darauf, daß keine der Sprachformen übersehen werde oder todt bleibe, sondern alle zu lebendigen Gliedern des Sprachkörpers werden, welche der Schüler nicht allein zu deuten, sondern auch zu gebrauchen versteht. Jeder elementarische Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache, wie ihn z. B. Harnisch, Diesterweg, Graßmann Scholz und Andere vorgeschlagen haben, kann demnach auch mit Taubstummen verfolgt werden. Vorzüglich geeignet aber habe ich den von Scherr in seiner Elementar-Sprachbildungslehre vorgezeichneten Gang, wegen seiner großen Einfachheit, natürlichen Anordnung und reichen Ausstattung mit Beispielen gefunden.

2. Da es hier nicht sowohl auf das Wissen als vielmehr auf das Können, auf Sprachfertigkeit und Kräftigung ankommt, so hat der Lehrer die Sprachformen nicht nur anzugeben und ihre Bedeutung klar nachzuweisen, sondern er muß dieselben vollständig einüben und auch später oft wiederholen.

3. Zeitraubend und dem sprachlichen Standpunkte des Taubstummen auf dieser Stufe unangemessen würde es sein, Alles von innen herausbilden zu wollen. Die Form wird in den meisten Fällen angegeben und die Beispiele entweder von den Schülern aufgesucht, oder im Lesebuche nachgelesen.

4. Um den Schülern die Erlernung der Declination und Conjugation zu erleichtern, ist es sehr dienlich, die Paradigmen in Tabellenform, groß geschrieben, im Lehrzimmer aufzuhängen.

Lehrmittel.

Unentbehrlich ist

1) ein Lesebuch, dessen Inhalt nach dem Sprachlehrgange geordnet ist. Es dient zur Einübung und Wiederholung des Gelernten

und kann zur Noth von den Schülern selbst im Verlaufe des Unterrichts angefertigt werden;

2) eine Sammlung von Vorlegeblättern zur schriftlichen Bearbeitung, welche der Lehrer am besten selbst anfertigt, indem er sicher weiß, welchen Sprachstoff er bei seinen Schülern voraussetzen und deßhalb aufnehmen darf.

Außer der oben genannten Sprachbildungslehre von Scherr, Lesebuch I. und III. Zürich bei Orell, 1831, ist für den Unterricht in der Sprache unbedingt zu empfehlen:

„Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Sprache. Von Jäger und Riecke. Stuttgart, bei Löflund und Sohn, 1832 — 36. 1. Lieferung, 1. — 4. Abtheilung. (1 Thlr. 8 gGr.)

Erster Anhang.

Schriftliche Arbeiten.

Zur Selbstständigkeit des Taubstummen im Leben ist es unbedingt erforderlich, daß er nicht allein seine Gedanken schriftlich und zwar verständlich und geordnet darlegen könne, sondern auch die Fertigkeit erlangt habe, die gewöhnlichsten Geschäftsaufsätze in der gehörigen Form anzufertigen.

Eingeleitet werden diese Uebungen schon im Anschauungsunterrichte, indem die Schüler angehalten werden, das, was mündlich abgehandelt ist, auch schriftlich zu bearbeiten.

Auf der 2ten Sprachstufe bieten die biblischen Geschichten, die Weltkunde und die Vorkommenheiten des gewöhnlichen Lebens unerschöpflichen Stoff zur Bearbeitung dar.

Auf der 3ten Stufe werden die Schüler angeleitet, ein Tagebuch zu führen und Auszüge aus Schriften zu machen. Daneben treten die Belehrungen über die Aufsätze des gewöhnlichen Lebens ein. Im Briefschreiben werden die Schüler vorzüglich geübt.

Wie sind die Taubstummen zur Rechtschreibung anzuleiten?

Die Taubstummen schreiben gewöhnlich orthographisch und beschämen darin viele Vollsinnige. Ihre Rechtschreibung beruht darauf, daß sie die Worte nicht allein den Lauten, sondern auch den Buchstaben nach memoriren. Wird ihnen daher richtig vorgeschrieben, so werden sie auch richtig schreiben lernen. Die etwa hier und da vorkommenden Fehler, z. B. Versetzungen, werden vor ihren Augen verbessert.

Zweiter Anhang.

Das Denklesen.

Dasselbe ist für den Taubstummen nicht allein sehr wichtig, sondern auch eben so schwierig. Wichtig deßhalb, weil es während der Schulzeit den Sprachunterricht wesentlich fördert und späterhin das Hauptmittel der Weiterbildung ist.

Die Schwierigkeit des Lesens für den Taubstummen liegt darin, daß hier der bloße todte Buchstabe Gedanken und Gefühle erwecken soll, während er wenigstens früher daran gewöhnt war, durch Bilder und plastische Darstellung zu Vorstellungen zu gelangen und seine Gedanken in Bilder zu fassen. Beim mündlichen Verkehr liegt schon in der Miene, in der Haltung und Gestikulation des Sprechenden etwas Erklärendes, Erregendes, Bestimmendes; dieß fehlt der Schrift.

Aus dieser angedeuteten Wichtigkeit und Schwierigkeit des Lesens geht die Nothwendigkeit hervor, die Taubstummen mit der größten Sorgfalt und Umsicht in dieser Kunst zu üben, wenn das Ziel des Leseunterrichts erreicht werden soll.

Dieses Ziel ist, daß sich der Schüler künftig selbst aus Büchern unterrichten könne. Fördert ihn der Unterricht nicht so weit, so ist er kaum des Anfangs werth; denn der Schüler wird in diesem Falle, ähnlich dem im 5ten oder 6ten Jahre taub gewordenen Kinde, nur unter sehr günstigen Umständen seine bereits erlernte Sprache sich erhalten.

Die Befolgung der nachstehenden Winke wird der Erreichung des angegebenen Zieles sehr unterstützen.

1. Man lasse den Leseunterricht, wenigstens dem mechanischen Theile nach, schon mit den ersten Sprechübungen eintreten.

2. Man benutze so zeitig als möglich einen solchen Lesestoff, der den Schülern etwas zu denken giebt. Dies geschieht, wenn man in die erste Lesefibel viele leicht zu deutende Wörter aufnimmt und auf den höhern Lesestufen das Sprachbuch zugleich zum Lesebuche macht, oder den Schülern ein Lesebuch in die Hände giebt, das sowohl dem Inhalte als auch der Form nach dem Sprachunterrichtsgange auf allen Stufen entspricht.

3. Man unterlasse nie, durch Fragen über das Gelesene sich zu überzeugen, ob die Schüler es vollständig aufgefaßt haben oder nicht. Diese Controlle ist bei Taubstummen ihrer Spracharmuth wegen auf den untern Stufen sehr schwer. Der Lehrer wird dabei ungemein leicht und oft getäuscht.

4. Man nöthige die Schüler, stets laut zu lesen. So wie ein lautes Lesen die Hörenden leichter in das Verständniß des Gelesenen

einführt, so auch die Taubstummen, bei welchen die Vorstellungen eben so innig mit der Thätigkeit der Organe zusammenhangen, wie bei den Hörenden mit den Lauten.

5. Man lege den Schülern oft sachlich und logisch, aber nicht grammatisch falsche Lesestücke vor und nöthige sie, die Fehler in denselben nach vorhergegangener Durchsicht zu verbessern. Es ist dieß die beste Probe, um zu erfahren, ob sie denkend oder gedankenlos lesen.

6. Man lese viel mit den Schülern, und suche die dabei nöthige Spannung zu erhalten, welche bei Taubstummen so leicht verloren geht.

7. Man halte die Schüler allmählig an, das Wichtigste des Gelesenen schriftlich und mündlich wieder zu geben.

Eine sehr vollständige Anweisung zum Leseunterrichte giebt **Diesterweg** in der Anleitung zum Gebrauch seines Schullesebuches. (2te Auflage. Crefeld, 1836. 12 gGr.) Wenn sich auch dieses Buch wegen seines Inhaltes für Taubstumme nicht eignet, so wird doch der Lehrer durch das Studium jener Anleitung viel in Betreff einer zweckmäßigen Behandlung des Leseunterrichtes bei Taubstummen gewinnen. Einiges findet man auch im Wegweiser selbst, im Kapitel über das Lesen.

Lesebücher

für die erste Sprachstufe.

Die meisten der ersten Schullesebücher eignen sich zum Gebrauche für Taubstumme nicht, da ihr Inhalt und die Form desselben die erste Sprachstufe des Taubstummen größtentheils überschreiten.

Gegen das Ende dieser Stufe können gebraucht werden:

1. das Lese- und Bilderbuch von **Jäger** und **Nieske**. I. Lieferung;
2. das Lesebuch I. von **Scherr**.

Für die zweite Sprachstufe:

1. das Lese- und Bilderbuch von **J.** und **N.** 2te bis 4te Lieferung;
2. das Lesebuch III. von **Scherr**;
3. das Lese- und Sprachbuch von **J. Schulz**. Erfurt, 1829. In Commission der Keyser'schen Buchhandlung;
4. Lectüre für Taubstumme von **Hensen**. 1ste Lieferung. Schleswig, 1815.

Für die dritte Sprachstufe:

1. das zweite Sprachbuch von **Harnisch**;
2. die Kinderfreunde von **Wilmsen**, Theil I., von **Zerrenner** und Andere;
3. die Kinderschriften von **Campe**;
4. die kleinen Erzählungen von **Christoph Schmidt**, 2 Bdchn.;
5. die kleine Weltkunde von **Neumann**. 1stes Bändchen, Berlin, bei Plahn, 1834. (4 gGr.)

IX. Unterricht in der Zahlenlehre.

Ueber diesen Unterrichtsgegenstand habe ich nichts weiter zu bemerken, als daß er am besten dazu geeignet ist, die Taubstummen mit den gangbaren Münzsorten, den gebräuchlichen Maaßen und Gewichten, so wie mit den gewöhnlichen Preisen der Gegenstände bekannt zu machen. Da die Taubstummen aus leicht aufzufindenden Gründen den Werth der Dinge nicht selten höchst kindisch beurtheilen, so ist eine Uebung im Abschätzen desselben sehr wichtig.

Das in dem Wegweiser über den Unterricht in der Zahlenlehre Mitgetheilte gilt auch in Beziehung auf den Taubstummen; deshalb hier nichts weiter davon.

X. Zeichenunterricht.

Der Wegweiser giebt auch hierüber eine vollständige und gründliche Belehrung; darum hier nur eine Bemerkung:

Der Zeichenunterricht ist für den Taubstummen von besonderer Wichtigkeit, weil er ihm ein Mittel bietet, seine oft nur unvollständige Sprache durch bildliche Darstellungen zu unterstützen. Ja, ich halte sogar diesen Zweck für einen Hauptzweck des Zeichenunterrichts bei den Taubstummen und bin darum auch der Meinung, daß es bei ihnen weniger auf künstliches Ausführen, als vielmehr auf schnelles und treffendes Darstellen in Umrissen ankomme. Ihr Auge ist ohnedies in der Regel ein sehr geübtes. Die Zeichenkunst lehrt das Sehen noch besser. Es ist daher nicht selten, daß Taubstumme sich zu vorzüglichen Zeichnern, Lithographen ꝛc. ausbilden.

XI. Der Unterricht des Taubstummen in Verbindung mit Vollsinnigen. *)

Harnisch, Daniel und Graser als die ersten, welche die Idee, die Taubstummen durch den Volksschullehrer und respective in Verbindung mit Vollsinnigen unterrichten zu lassen, angeregt haben,

*) Ich hätte gewünscht, der Herr Verfasser hätte sich auch über den Grad der Zweckmäßigkeit der Taubstummen-Schulen oder -Institute mit den Schullehrer-Seminarien ausgesprochen. In unserm Preußen ist man dafür gestimmt, und schon haben viele Seminarien ihre Taubstum-

stimmen für diesen Bildungsweg. Die beiden ersten halten ihn nicht nur für möglich, sondern auch unter den gegebenen Umständen für nothwendig. Graser geht noch weiter, indem er ihn sogar für den zweckmäßigsten und erfolgreichsten ausgiebt. Andere, und namentlich die Vorsteher der geschlossenen Taubstummen-Anstalten, sind dagegen der Meinung, daß diese Abhülfe des Bedürfnisses nicht allein die allerunzweckmäßigste sei, sondern daß die Bestrebungen darum sich auch stets als vergebliche beweisen werden, indem die Schwierigkeiten, welche der Taubstummen-Unterricht in Verbindung mit Vollsinnigen habe, so groß seien, daß der gewöhnliche Volksschullehrer nie die nöthige Geschicklichkeit dazu bekommen werde. Derselbe könne selbst bei den eifrigsten Bemühungen niemals etwas mehr zu Tage fördern als mechanisches Sprechen und Nachbilden von Buchstaben; von einem, Geist und Herz bildenden Unterrichte könne aber durch ihn nie die Rede sein. Einen solchen halten sie nur in besonderen und geschlossenen Anstalten für möglich; diesen reden sie daher unbedingt das Wort.

Um über die beiden aufgestellten Ansichten ein Urtheil fällen zu können, ist es nöthig, zunächst der Hindernisse zu gedenken, welche dem combinirten Unterrichte der Vollsinnigen und Taubstummen im Wege stehen, und hierauf zu untersuchen, ob und durch welche Maaßregeln sich diese Hindernisse wegräumen lassen. Von selbst ergiebt sich dann, ob, in welchen Gegenständen und in welcher Ausdehnung sich diese Combination bewerkstelligen läßt und was dabei möglicher Weise geleistet werden kann.

Die Hindernisse sind folgende:

1. Der Taubstumme steht beim Eintritt in die Schule wegen des Sprachmangels sowohl an formeller als materieller Bildung dem vollsinnigen Kinde bedeutend nach.

2. Ihm fehlt das Mittheilungsmittel, dessen man sich beim Unterrichte der Hörenden bedient.

3. Wenn er auch in den Besitz dieses Mittheilungsmittels gelangt ist, so erfordert doch das Auge des Taubstummen namentlich in der ersten Zeit eine andere Sprechweise, als das Ohr des Vollsinnigen, nämlich ein langsames, distinctes und von erklärenden Pantomi-

men-Anstalten. Ob der augenfällige Zweck dieser Verbindung in der Regel erreicht wird? Ob man den Seminarien nicht zu viel aufbürdet? Ob nicht der Zweck: Schullehrer (nämlich geübte und mit Sinn für die Sache erfüllte, dazu qualificirte) mit dem Taubstummen-Unterricht bekannt zu machen, auch dadurch vollständig erreicht würde, wenn solche zu einem vier- bis sechswöchentlichen Cursus in ein Taubstummen-Institut gezogen würden? — — — W. D.

men begleitetes Sprechen, wobei der Mund dem Taubstummen zugekehrt, hinreichend beleuchtet und ziemlich nahe sein muß.

4. Dem Taubstummen entgehen, wenn es auch dem Lehrer gelänge, ihm beim Unterrichte eben so verständlich zu werden wie dem Vollsinnigen, die Antworten der Mitschüler und somit ein wesentlicher Theil des Unterrichts, weßhalb er unmöglich mit den Vollsinnigen gleichmäßig fortschreiten könne.

Wenn man erwägt, daß sowohl der Hörende als der Gehörlose seinem Standpunkte angemessen unterrichtet werden und daß die Schule deßhalb da fortfahren soll, wo die häusliche Erziehung eben steht, so muß man zugestehen, daß Jäger, Reich, Neumann und Andere, welche sich gegen die Verbindung der Taubstummen und Vollsinnigen im Unterrichte erklären, nicht ganz Unrecht haben. Es läßt sich nämlich unter den oben angeführten hindernden Umständen nicht leugnen, daß der Taubstumme in allen den Gegenständen, in welchen der Besitz der Sprache nothwendig ist, also:

a) in der Weltkunde,
b) in der Religion,
c) in der Sprache

eben so wenig von Anfang an am Unterrichte der Vollsinnigen Theil nehmen kann, wie der Quintaner am lateinischen Unterrichte des Tertianers, wenn dabei nicht entweder diese oder jene geopfert werden sollen. Daraus aber den Schluß ziehen zu wollen, daß deßhalb das ganze Unternehmen ein vergebliches sei, ist gewiß eben so unrecht, als wenn man auf der andern Seite behauptet, der Taubstumme könne in allen Gegenständen ununterbrochen und ohne Weiteres am Unterrichte der Vollsinnigen mit glücklichem Erfolge Theil nehmen. Es muß vielmehr zugestanden werden:

1) daß es nicht allein Unterrichtsgegenstände der Volksschule giebt, an welchen der Taubstumme mit dem besten Erfolge stets Antheil nehmen kann, sondern, daß sich auch
2) die oben aufgezählten Hindernisse zum Theil ganz aufheben, zum Theil wenigstens sehr mindern lassen, und daß dadurch ein gemeinschaftlicher Unterricht immer mehr ermöglicht wird.

Der Combination steht nichts im Wege in allen den Gegenständen, in welchen das Auge das Auffassende und die Hand das Ausübende ist, in welchen die Anwendung der Sprache nicht nothwendig ist, oder für welche der Vollsinnige keine umfassendere Vorbildung als der Taubstumme mitbringt, also:

1) im Schreiben;
2) im Zeichnen;
3) im Rechnen.

In Beziehung auf die anderen Gegenstände muß man zugeben, daß wenn das Auge des Taubstummen in dem Grade geübt ist, um das Gehör wenigstens in Beziehung auf den sprechenden Lehrer zu ersetzen, und wenn ferner derselbe bereits so weit in das Verständniß der Sprache eingedrungen ist, um auch einfache Mittheilungen des Lehrers zu verstehen, der gemeinschaftliche Unterricht sich auch ohne Nachtheil auf andere Gegenstände erstrecken kann.

Dazu werden sich am besten eignen:

1) einzelne anschauliche Theile der Weltkunde;
2) die biblische Geschichte;
3) einzelne formelle Sprachübungen;
4) das Lesen.

Unzweckmäßig und unzulässig dagegen muß die Verbindung des Taubstummen im Unterrichte mit dem Vollsinnigen genannt werden:

1) im ersten Sprachunterrichte, d. h. demjenigen, welcher es mit der Ablockung und Bildung der Laute, ihrer richtigen Verbindung, dem Absehen derselben vom Munde des Lehrers zu thun hat;
2) im eigentlichen Religionsunterrichte, bei welchem es auf Klarheit der Vorstellungen und sittliche Hebung ankommt.

Die Modulationen in der Sprache, das zum Herzen des Hörenden Dringende in derselben, geht dem Taubstummen ganz verloren; ihm muß dieses durch lebendiges Mienenspiel und bezeichnende Gesticulation ersetzt werden. Bei dem Hörenden aber würde dadurch, so wie durch das scharfe und langsame Sprechen und eben so durch die eigenthümliche Sprachweise, der gute Eindruck ungemein gestört und geschmälert werden.

Maßregeln, durch welche der Unterricht des Taubstummen in der Volksschule und in Verbindung mit den Hörenden gefördert wird.

1. Man gewähre dem Taubstummen eine außerordentliche Vorbereitung und Nachhülfe.

Die Vorbereitung kann eine dreifache sein, nämlich:

a) eine bloß allgemeine, welche den Zweck hat, die Ungleichheiten in der Entwicklung des Vollsinnigen und Taubstummen und ihre Auffassungsfähigkeit für den Unterricht aufzuheben, d. h. ihn vor Allem in den Besitz einer solchen Sprachbildung, mit der die intellectuelle Bildung nothwendig zusammenhängt, zu setzen, daß er darauf an dem Unterrichte vollsinniger Kinder mit gleichem Erfolge Theil nehmen kann. Dieser Standpunkt ist annäherungsweise erreicht, wenn das taubstumme Kind die erste der oben bezeichneten Sprachstufen überschritten hat.

Diese erste Art der Vorbereitung ist nöthig für die Theilnahme am Unterrichte in solchen Theilen der Weltkunde, bei welchen man von der unmittelbaren Anschauung ausgehen kann, z. B. für die Naturkunde.

b) Eine bloß specielle, wodurch der Schüler im Voraus mit demjenigen bekannt gemacht wird, was in der nächsten Stunde gelehrt und geübt werden soll, um ihm dadurch die Auffassung desselben und ein gleichmäßiges Fortschreiten mit dem Vollsinnigen zu erleichtern. Sie ist erforderlich für die Theilnahme am Leseunterricht der Kleinen.

c) Eine allgemeine in Verbindung mit einer besondern. Sie muß eintreten für die Theilnahme am Unterrichte in den anderen Theilen der Weltkunde und in der Sprachlehre.

Von Seiten des Lehrers ist demnach erforderlich:

2. Daß er seine Taubstummen ihrem Standpunkte gemäß einer Schulklasse einverleibe und mit dieser gemeinschaftlich unterrichte im Schreiben, Zeichnen, Rechnen und auf den höheren Stufen der Weltkunde, biblischen Geschichte und Sprachlehre.

3. Daß er die taubstummen Kinder täglich in einer Stunde, und wenn dies nicht zu erreichen sein sollte, wöchentlich wenigstens in vier Stunden privatim unterrichte und in diesen Stunden ausschließlich diejenigen Gegenstände betreibe, in welchen sich eine Verbindung entweder zur Zeit noch nicht, oder überhaupt nicht, bewerkstelligen läßt.

4. Daß er sich an den Geübteren seiner hörenden Schüler Hülfslehrer ziehe, welche wochenweise den Taubstummen in Einzelnem nach Anweisung des Lehrers beschäftigen, ihm nachhelfen, mit ihm einüben.

Je weniger Zeit der Lehrer selbst auf die Bildung der Taubstummen ausschließlich verwenden kann, desto mehr wird er sich solcher Hülfslehrer bedienen müssen.

5. Daß er die Eltern und Geschwister der Taubstummen anweise, wie auch sie zu Hause die Schulzwecke an ihren Taubstummen fördern können. *)

Der Lehrer gebe daher seinen Taubstummen bestimmte Privatarbeiten auf, weil dadurch zugleich die Angehörigen am einfachsten mit dem Unterrichtsgange und dem dabei angewendeten Verfahren bekannt werden, dadurch Gelegenheit finden, ihren Kindern behülflich zu sein,

*) Auch die Aermsten der Landleute wenden nicht selten ihre freie Zeit, besonders in den langen Winterabenden, zur Nachhülfe ihrer Kleinen im Schulunterrichte an. Wie gern werden sie auch ihren taubstummen Kindern, die ihrer Nachhülfe am meisten bedürfen, selbst mit Versäumung der übrigen, ihre Zeit und Mühe zuwenden, wenn ihnen Hülfe möglich scheint und sie darin unterstützt und angeleitet werden!

und leichter auf Anwendung des Erlernten von Seiten ihrer Kinder halten können. Wissen sie nicht, was sie fordern dürfen, so muthen sie den armen Kindern gewöhnlich zu viel zu, verlieren, wenn diese ihren Anforderungen nicht genügen, bald die Lust zur Schulbeschäftigung mit ihnen, und halten dadurch auf negative Weise die Fortschritte derselben sehr auf.

6. Daß er für die Taubstummen zur Beschäftigung in der Schule und zwar dann, wenn sie keinen Theil am Unterrichte der Hörenden nehmen können, Vorlegeblätter anfertige, welche sie auf eine nützliche Weise beschäftigen.

Um das dritte und vierte der oben genannten Hindernisse möglichst zu umgehen, ist außer der vorläufigen Bekanntmachung mit dem Unterrichtsstoffe noch Folgendes zu empfehlen:

7. Der Lehrer verzeichne entweder selbst die Haupt- und Leitpunkte des Unterrichts auf die Schultafel, oder lasse dies durch einen geübten Schüler im Verlaufe des Unterrichts thun.

8. Wo es sich nur irgend thun läßt, gehe der Lehrer beim Unterricht von der unmittelbaren Anschauung aus, weil dadurch der Taubstumme auch ohne vollständige Mittheilung von Seiten des Lehrers durch den Gegenstand selbst zum Denken und Sprechen angeregt wird.

9. Der Lehrer placire den Taubstummen so in seiner Schule, daß er sowol den Lehrer als auch möglichst viel Schüler und zwar vorzüglich den vollständig beleuchteten Mund derselben sieht. Er darf deßhalb dem Lehrer nicht zu fern sitzen, sondern muß seinen Platz ziemlich vor demselben und im rechten Winkel mit den Bänken der Hörenden, aber etwas höher als diese, haben. Hält außerdem der Lehrer noch darauf, daß jeder Antwortende vorher seine Hand aufhebe, daß er aufstehe und sich dem Taubstummen zukehre, so wird auch dadurch das Auffassen der Antworten und somit ein gleichmäßiges Fortgehen im Unterrichte außerordentlich erleichtert werden.

Wer sollte, wenn der Volksschullehrer die eben genannten Maaßregeln trifft und mit Liebe und Ausdauer durchführt, noch daran zweifeln, daß der Taubstumme durch den bis zum sechzehnten Jahre fortgesetzten Privatunterricht des Lehrers, durch die Theilnahme am öffentlichen Unterrichte, durch die Nachhülfe von hörenden Mitschülern, durch den steten Umgang mit diesen und den Seinigen auf dem Wege der Lautsprache eine Schulbildung und insbesondere eine Sprachbildung gewinnen könne, wie sie seinen Bedürfnissen angemessen ist?

Die Erfahrungen einzelner Lehrer, welche den Unterricht taubstummer Kinder mit und neben ihren hörenden Schülern versuchten, haben sogar bewiesen, daß auch Volksschullehrer ohne lange Vorbildung für den Unterricht der Taubstummen neben ihren andern Berufsgeschäften,

ohne bedeutende Hülfsmittel und ohne Nachtheil für die Hörenden, leisten können, was in Instituten geleistet wird. Ja, es läßt sich nicht leugnen, daß auch dieser Bildungsweg seine eigenthümlichen Vorzüge namentlich vor der Instituts-Erziehung hat. Solche Vorzüge sind:

1. Der Taubstumme wird nicht aus seiner natürlichen Lebenslage gerissen, lernt auf diese Weise die Verhältnisse des Lebens am besten kennen und wird dadurch zugleich am natürlichsten und sichersten für seine künftige bürgerliche Stellung vorbereitet.

2. Indem er mit Vollsinnigen aufwächst und gebildet wird, ist ihm das Verständniß und die Anwendung ihrer Sprache ein täglich gefühltes Bedürfniß, das ihn immerwährend zum Fleiß anspornt.

3. Gedeiht auch diese Sprachbildung aus leicht einzusehenden Gründen besser im Umgange mit Vollsinnigen, welche diese Sprache immerwährend anwenden, als im Umgange mit Taubstummen, welche gern die Anwendung der Laut- und Schriftsprache umgehen, zur Geberdensprache ihre Zuflucht nehmen und selbst im Anwendungsfalle auf einen verhältnißmäßig doch sehr kleinen Sprachkreis beschränkt sind.

4. Indem er mit seinen künftigen Mitbürgern aufgewachsen ist, mit ihnen von Jugend auf verkehrte, wird ihm auch in späteren Jahren selbst bei einer mangelhaften Sprachbildung der sichere Verkehr mit denselben nicht schwer werden; man ist an seine Ausdrucksweise gewöhnt, versteht ihn deßhalb leicht und ihn selbst stören die häufigen Sprachfehler seiner Umgebung weit weniger, als es unter andern Umständen der Fall ist. Seine ganze Bildung wird also im Allgemeinen einen größern praktischen Werth haben, als die Institutsbildung.

5. Seine Berufsbildung kann ebenfalls mehr gefördert werden, als wenn er in einem Institute erzogen wird.

XII. Hinweisungen auf Bücher.

Obgleich es nicht an Schriften über den Taubstummen-Unterricht mangelt, so fehlt doch noch eine dem Zustande der meisten Schulen und dem Bedürfnisse der Lehrer entsprechende Anleitung zu diesem Unterrichte. Dieselbe müßte

1) durchaus praktisch, leicht anwendbar und ausführbar sein;
2) also auf allen fremden und kostspieligen Apparat verzichten;
3) in möglichster Deutlichkeit und Ausführlichkeit ausgearbeitet sein, so daß es jedem Lehrer leicht würde, diesen Unterricht in seiner Schule einzuführen.

Die beachtenswerthesten Schriften sind folgende *):

1. Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder in der Sprache und den anderen Schullehrgegenständen, von Jäger **) und Riecke ***). 4 Lieferungen. Stuttgart, Löffland und Sohn (Beck und Fränkel), 1832 und 36. (2 Thlr. 16 gGr.)

Jede Lieferung besteht aus 4 Abtheilungen. Die erste derselben ist für den Lehrer bestimmt und enthält außer einer Einleitung, worin Jäger seine Ansichten von der Taubstummen-Bildung überhaupt ausspricht (er ist Gegner der Verbindung des Taubstummen im Unterrichte mit Vollsinnigen), eine vollständige Anleitung zur Ertheilung des Sprachunterrichts. In der dritten Lieferung findet man außerdem noch eine kurze Anleitung zum Unterrichte in der Religion und in der vierten Lieferung eine Anweisung zum Rechenunterrichte.

Der Sprachunterrichtsgang ist folgender:

1) Sprechunterricht, daneben ein Vorbereitungsunterricht, welcher die Bestimmung hat,
   a) schwache Kinder zur Anwendung einer Geberdensprache anzuleiten;
   b) die Geberdensprache, welche das taubstumme Kind mitbringt, so weit es für den Unterricht nöthig ist, zu vervollständigen;
   c) den Lehrer mit dieser Ausdrucksweise vertraut zu machen.
2) Formeller Sprachunterricht:
   a) über einfache Sätze;
   b) über zusammengesetzte Sätze.

Der Sprachstoff und die weltkundlichen Kenntnisse werden gelegentlich an diesen formellen Sprachunterricht angeschlossen. †)

Den Religionsunterricht beginnt Jäger mit der Entwicklung sittlicher Begriffe; daran schließt er a) die erste Belehrung über Gott und

*) Diese Schriften sind hier nur ihrem Hauptinhalte nach angegeben, weil mein Urtheil darüber in der ganzen Abhandlung mittelbar ausgesprochen ist.

**) Stadtpfarrer in Gmünd und Vorsteher des königl. Taubstummen- und Blinden-Instituts daselbst.

***) Ober-Inspector des königl. Waisenhauses in Weingarten.

†) Dem formellen Sprachunterrichte lasse ich einen Anschauungsunterricht, wie er oben charakterisirt ist, vorangehen und auf diesen einen gesonderten Unterricht in der Weltkunde gleichlaufend mit der Sprachlehre folgen, weil ich die Ueberzeugung habe, daß sonst die Sprachbildung leicht eine hohle wird, der Natur des Schülers nicht zusagt und dieser durch eine solche bruchstückartige Mittheilung von Kenntnissen, wie sie im Verlaufe des formellen Sprachunterrichts eintritt, leicht verflacht wird.

seine Eigenschaften; b) eine Anleitung zum Beten; c) eine Belehrung über das ewige Leben; d) über das Gewissen; e) über die Gerechtigkeit Gottes *), und daran nach einem drei- bis vierjährigen Sprachunterrichte einen vollständigen biblischen Geschichtsunterricht.

Die zweite, dritte und vierte Abtheilung sind für den Schüler bestimmt.

Die zweite enthält Vorlegeblätter zum Sprachunterrichte.

Die dritte Abtheilung ist ein Lese- und Bilderbuch für taubstumme Kinder.

Die vierte Abtheilung ist eine Wörtersammlung zum Auswendiglernen.

Jede Abtheilung ist einzeln zu haben. Das ganze Werk ist ein Buch, wofür die Herren Verfasser den Dank aller Derer verdienen, welchen das Gedeihen des Taubstummen-Unterrichts am Herzen liegt.

2. Der erste Unterricht des Taubstummen mit angefügten Declinations-, Conjugations-Tabellen und einer Zeittafel von **Reich.** **) Leipzig, bei Voß, 1834. (22 gGr.)

In der Einleitung theilt der Verfasser einen großen Schatz von interessanten und belehrenden Erfahrungen über den Taubstummen und seinen Unterricht mit. Auf diese folgen sieben Unterrichtsabschnitte:

1. Abschnitt: Leitung des Taubstummen zu den ersten Geberdenzeichen.
2. Abschnitt: Vollständige Anleitung für den Lehrer zur Erlernung der Geberdensprache.
3. Abschnitt: Sinn- und Verstandesübungen, vermittelt durch die Geberdensprache.
4. Abschnitt: Die articulirte Wortsprache.
5. Abschnitt: Gedächtniß- und Verstandesübungen, vermittelt durch die Lautsprache. ***)

---

*) Ich bin überzeugt, daß sich die Belehrung über das von a bis e Aufgezählte am sichersten an den biblischen Geschichtsunterricht anschließt und durch diesen erst anschaulich und also gründlich wird.

**) Vorsteher des königl. Taubstummen-Instituts in Leipzig.

***) Der Verfasser führt zu diesem Zwecke seinen Schülern alle die Gegenstände, zu deren Anschauung sie nur jemals gelangen können, je nachdem es die Umstände gestatten, in der Wirklichkeit, im Bilde oder durch Geberdendarstellung vor, benennt sie und übt das Gedächtniß am Memoriren der Namen so lange, bis die größte Sicherheit im Bezeichnen der Gegenstände eingetreten ist. Später geht er zur Uebung des Urtheilsvermögens über und läßt zu den gegebenen Eigenschaften Gegenstände aufsuchen.

6. Abſchnitt: Der grammatiſche Sprachunterricht bis zum einfachen Satze: Nennwort mit dem Artikel, Mehrzahl und Declination deſſelben, Fürwörter, Conjugation der Hülfszeitwörter, Beiwörter und zuletzt Zahlwörter. *)

7. Abſchnitt: Die Bildung einiger abgezogener Begriffe.

3. Erſter wiſſenſchaftlicher Unterricht für taubſtumme Kinder und Sprachbegriffs-Unterricht für Kinder überhaupt, von **Daniel.** **) Stuttgart, in der Metzler'ſchen Buchhdlg., 1825. (8 gGr.)

In der Einleitung weiſ't der Verfaſſer die Nothwendigkeit des Unterrichts der Taubſtummen in der gewöhnlichen Volksſchule nach, giebt manche beachtenswerthe Winke für dieſe Verbindung und ſchließt, um dem Lehrer ſein Unterrichtsgeſchäft zu erleichtern, daran einen vollſtändig ausgearbeiteten Sprachunterrichtsgang an, welchen er ſowol für Taubſtumme als Hörende für geeignet hält.

Den Anfang macht ein 78 Seiten langes Verzeichniß von Hauptwörtern, alphabetiſch geordnet, deren Bedeutung die Schüler zuerſt kennen lernen ſollen. Nachdem auch noch die logiſche Eintheilung dieſer Wörter vollſtändig abgehandelt worden iſt, geht der Verfaſſer zur Satzbildung über. Geordnet iſt dieſer Unterricht nach den Wörterklaſſen. Jedem Hauptabſchnitte geht ein Wörterverzeichniß zur Einübung voran und eine Anwendung der gewonnenen Wörter und Satzformen in einem zuſammenhangenden weltkundlichen oder religiöſen Abſchnitte macht den Schluß.

4. Der durch Geſicht- und Tonſprache der Menſchheit wiedergegebene Taubſtumme, von **Graſer.** Bayreuth, Grau'ſche Buchhdlg., 1829. (3 Thlr.)

Nachdem ſich der Verfaſſer zuerſt ganz entſchieden gegen die Zweckmäßigkeit der Taubſtummen-Inſtitute und für die Zweckmäßigkeit der Verbindung der Taubſtummen mit Vollſinnigen im Unterrichte ausgeſprochen hat, geht er zur Sprechlehre für Taubſtumme über und verwirft außer der Laut- und Schriftſprache jedes andere Mittheilungsmittel.

In dieſer Sprechlehre iſt die Rede:

a) von den Bedingungen des Sprechen-Sehens;
b) von den Mundformen bei der Bildung der Laute;
c) von dem Mundalphabet ***);
d) von dem Sprech- und Schreibunterricht.

*) Alles iſt abgehandelt ohne Sätze und ohne andere Zeitwörter als di Hülfszeitwörter.

**) Pfarrer in Zuffenhauſen bei Stuttgart.

***) Der Verfaſſer giebt ſich die undankbare Mühe, die Entſtehung un

Der zweite Haupttheil des Buches enthält die Bildungslehre für Taubstumme, d. h.:

1) die Lehre von dem Gebrauche der Tonsprache im Leben und zwar
   a) die Etymologie;
   b) die Syntax;
2) die Lehre von der Aneignung der Kenntnisse für Bürger- und Christenthum.

Ueberall findet man hier die in der Elementarschule von Graser ausgesprochenen Grundsätze und Ansichten wieder.

5. Versinnlichte Denk- und Sprachlehre mit Anwendung auf die Religions- und Sittenlehre und auf das Leben, von Czech. *) Mit 64 Kupfertafeln. Wien, in der Mechitaristen-Congregations-Buchhdlg. 1836. 24 Lieferungen. (8⅝ Thlr.)

Ein Buch, das für Prediger, Lehrer und Eltern taubstummer Kinder bestimmt und diesen in allen Zeitungen mit Lobpreisungen zum Ankauf anempfohlen worden ist.

In der Einleitung wird sehr gelehrt gesprochen von dem Wesen des Taubstummen und von den verschiedenen Mittheilungsmitteln, als der allgemeinen Natursprache, Bildersprache, Hieroglyphensprache, natürlichen Geberdensprache, Mimographie, Lautsprache, Schriftsprache, Stenographie, Telegraphie, künstlichen Geberdensprache, Daktylologie, Podologie und Musiksprache.

Von diesen Mittheilungsmitteln hält der Verfasser die allgemeine Natursprache, die Bildersprache, die natürliche Geberdensprache, das Fingeralphabet, die Laut- und Schriftsprache beim Unterrichte der Taubstummen für nöthig, und giebt deßhalb Anweisung zur eigenen Erlernung dieser verschiedenen Sprachen und eben so zum Unterrichte des Taubstummen in diesen Mittheilungsweisen. Außerdem läßt er es nicht an Winken fehlen, wie auch andere der genannten Sprachen beim Unterrichte der Taubstummen mit Nutzen angewendet werden können.

In der achten Lieferung beginnt die Denk- und Sprachlehre. Diese handelt nach einander ab: a) das Hauptwort; b) das Zahlwort; c) das Beiwort (Adject.); d) das Fürwort; e) das Zeitwort; f) das Vorwort; g) das Nebenwort (Adverb.); h) das Bindewort; i) das zusammengesetzte Wort.

Aehnlichkeit der Buchstaben mit den Mundstellungen nachzuweisen, und glaubt dadurch dem Schüler das Lesen vom Munde ungemein zu erleichtern. Mir scheint es eine Spielerei, die in sich keinen Grund und eben so wenig praktischen Werth hat.

*) Professor am Taubstummen-Institut in Wien.

An diese Sprachlehre schließt sich hier und da ein Abschnitt aus der Zahlenlehre, Sittenlehre und Weltkunde, so daß also diese Gegenstände nicht in besonderen Abschnitten im Zusammenhange abgehandelt sind, sondern alle in einer solchen Verbindung mit der Sprachlehre erscheinen, wie sie sich der Verfasser als nothwendig gedacht hat.

Die Versinnlichung dieser Denk- und Sprachlehre geschieht durch Bilder, welche größtentheils sehr bezeichnend sind und beim Unterrichte von großem Nutzen sein können; darüber aber die Anschauung der Sache und des Lebens selbst zu versäumen und Alles durch Bilder ausrichten zu wollen, ist nicht zu rathen. Eine sehr mangelhafte Lebensbildung würde die Folge davon sein.

Zugleich erlaube ich mir, hier noch auf eine Schrift aufmerksam zu machen, welche bereits unter der Presse ist und noch im Laufe dieses Jahres bei G. D. Bädeker in Essen erscheinen wird:

6. Vollständige Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen, für Volksschullehrer, nebst einer Lesefibel von **Hill**.

Warnen muß ich aber hier noch vor einem Buche, dessen Titel sehr einladend klingt:

7. Die Kunst, Taubstumme nach einer neuen, auf Erfahrung gegründeten Methode gemeinschaftlich in öffentlichen Schulen auf eine einfache Art zu unterrichten. Nach dem Englischen des **Joh. Arrowsmith**. Leipzig, bei Baumgärtner, 1820. (8 gGr.)

Gewaltig täuschen würde man sich, wenn man in diesem Buche eine Anweisung zur Ausübung jener Kunst zu finden hoffte. Es enthält nichts als die geschichtliche Mittheilung, daß ein taubstummes Kind nach einer Vorbereitung durch die Mutter in einer englischen öffentlichen Schule neben vollsinnigen Kindern unterrichtet worden ist!

XVIII.

Ueber Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt.

„Zeitaufsätze sollen in ihrer Construction und in ihrem Inhalt die Zeit abspiegeln, in der sie entstanden."

„Und Petrus — — — sprach: Herr, schone dein selbst! — — — Aber er wandte sich um und sprach zu Petro: — — — du bist mir ärgerlich; denn du meinest nicht, was göttlich, sondern was menschlich ist. — Will mir Jemand nachfolgen, der verleugne sich selbst." Matth. 16, 21 — 24.

Wie einem jungen Vogel, so braucht man auch einem Kinde nicht zu sagen, daß es seine Heimath lieben solle. Ein doppelter *Unsinn* läge in dieser Forderung. Einmal der, daß es nichts fruchtet, wenn die Liebe befohlen wird, weßhalb auch Moses nicht sagt: Liebe, sondern: ehre Vater und Mutter; dann der, daß es ganz überflüssig ist. Der Vogel liebt instinctmäßig das Nest, in welchem er ausgebrütet worden, und das Kind eben so Wiege, Wohnstube und Haus, in welchem es das Licht der Welt erblickt und die Namen Vater und Mutter mit ihrem unendlichen Inhalt zuerst gelernt hat. Diese Liebe zur Heimath ist demnach eine ganz natürliche; sie ist zugleich der Anfang der Vaterlandsliebe und dient ihr zur Voraussetzung oder Basis.

Das Kind bleibt nicht Säugling. Sein Horizont wächst. Mit dem Gesichtskreise erweitert sich allmählig auch die Liebe und Anhänglichkeit an die Heimath im engsten Sinne des Wortes; sie dehnt sich aus zum Begriff des ganzen Wohnortes und umfaßt die Bewohner desselben als Genossen der Heimath. Damit ist ein doppelter Gegensatz gesetzt und wir werden sehen, daß ein solcher überall bei der Vaterlandsliebe vorkommt. Einmal der Gegensatz gegen den engeren Kreis, die Familie, und den gegen den weiteren Kreis, die Welt, d. h. die Dörfer und Landschaften, welche um die Heimath herum liegen.

Jeder natürliche Gegensatz bedarf einer Vermittelung oder Versöhnung, nicht einer Vernichtung, weil ein Unterschied bleibt. Wodurch der vorliegende Gegensatz vermittelt oder aufgelöset wird, werden wir im Fortschritte der Betrachtung erkennen.

Das Kind gehört zunächst und ganz der Mutter an; in dem Sinne, als sie es das Ihrige nennt, kann kein anderer Mensch, nicht einmal der Vater, es das Seinige nennen. Darum ist auch des Kindes Neigung ganz der Mutter zugewandt; es ist in und an ihr, lebt von und in ihr, ist in seinem Gefühle gar nicht von ihr getrennt. Allmählig umfaßt es auch den Vater und die Geschwister mit seinem Gemüthe, gehört ihnen an, weiß sie in Gefühlen als die Seinigen, weiß sich als das Ihrige, und lernt es durch die Bekanntschaft mit den Kindern anderer Familien deutlich, was seine Familie ist. Die Stärke des Gefühls, mit der es ihr angehört, kommt in unendlichen Abstufungen vor. Aber diese (nicht die geschlechtliche) Liebe hat das Eigene, daß sie sich nicht abschließt; neben der Liebe zu den Angehörigen kann die Liebe zu Anderen sehr wohl bestehen. Und sie soll es.

Aber hier erkennen wir schon die unendliche Schwierigkeit des Erziehens und Bildens. Das Kind soll Mutter, Vater und Geschwister über Alles auf Erden lieben, und es soll die Glieder anderer Familien, ja die ganze Gemeinschaft, das Dorf, die Stadt auch lieben, was nur so lange nicht schwer ist und keine Collisionen herbeiführt, so lange beide Richtungen nicht verschiedene oder entgegengesetzte Anforderungen machen. Diese und ähnliche Schwierigkeiten werden nur dadurch gelöset, daß das Kind, versteht sich, nicht durch Worte und Ermahnungen, sondern durch die lebendige Gesinnung und praktische That der Eltern lernt, seines Gleichen, d. h. den Menschen als Menschen lieben, welche Liebe ihre tiefere Wurzel in der Liebe zu Gott hat, welcher aller Menschen Schöpfer und Vater ohne irgend eine Ausnahme und in gleicher Weise ist. Ohne diese Liebe hat keine andere, ohne sie hat das Leben keines Menschen irgend einen Werth. Ohne allgemeine Menschenliebe ist jede einzelne Liebe zu Eltern, Geschwistern, Frau und Kind eine egoistische. Diese zu überwinden, oder vielmehr gar nicht aufkommen zu lassen, ist darum des Erziehers, der zur Vaterlandsliebe erziehen will, erste Aufgabe, ohne dadurch die Liebe zur Familie und zu engeren Kreisen schwächen zu wollen. Die allgemeine Menschenliebe ist nicht das letzte, äußerste Glied der Kette, sondern das erste. Ohne sie gedeiht nimmermehr eine wahre Vaterlandsliebe, sondern dieselbe wird dann ein potenzirter Egoismus, führt zur Abschließung, wo nicht zum Haß gegen andere Nationen. Da man nun alles Höhere und Tiefere, kurz alles Wesenhafte nur in der Unmittelbarkeit, nicht durch

Reflexionen, Redensarten, Predigten ꝛc. lernt: so kommt es darauf an, daß das Kind in einer Umgebung lebe, in welcher es die Liebe zu den Menschen einathmet. Wenn dagegen, ihm zuerst unbewußt, in seiner Umgebung die besondere (ausschließende) Zuneigung zu Einigen und die damit verbundene Abneigung gegen Andere, z. B. die besondere Zuneigung zu den Gliedern eines bestimmten Standes (etwa zum Adel), einer bestimmten Confession u. dergl. herrscht, da ist die wahre Menschen- und die verklärte Vaterlandsliebe in der Wurzel vernichtet. Ein Prinz, der in Betreff der Menschenwürde seines Gleichen für etwas Absonderliches hält; ein Adeliger, welcher seinem Stande eine höhere sittliche Dignität beilegt; ein Bürgerlicher, welcher Nicht-Bürger für Pack und Gesindel erklärt; ein Christenkind, das auf Judenkinder mit Verachtung hinabsieht; ein Protestant, der wegen des Mangels protestantisch gefärbter Gesinnung den Katholiken zurücksetzt; kurz Jeder, welcher einem Separatismus in dem Grade huldigt, daß er den Bekennern desselben als solchen einen höheren innern Werth zuschreibt, ist für die wahre Menschen- und Vaterlandsliebe verdorben. (Allen diesen beschränkten Richtungen im Leben entgegenzuarbeiten, ist eine der Aufgaben der Maurerei [Maçonerie]).

Menschen- und Vaterlandsliebe müssen zusammen sein; jene muß diese verklären, sonst wird sie Beschränktheit.

Die Vaterlandsliebe steht zwischen der Liebe zur engeren Heimath und zu der Menschheit. Jene ist eine instinktmäßige, sie entsteht von selbst; diese entsteht nicht von selbst, sie ist eine Frucht wahrer Bildung. Man liebt die Heimath, nicht weil sie der beste Ort der Welt ist, sondern weil sie die Heimath ist. Auch wenn man die Vorzüge fremder Gegenden anerkennt, hört man dennoch nicht auf, die schlechtere Heimath zu lieben. In einer Wüste geboren und erzogen und nachher in eine paradiesische Gegend versetzt, spürt man dennoch eine Sehnsucht nach der Heimath. Sie ist dem Menschen eingeboren, und mit Recht spricht man daher, wie bei allem Ursprünglichen und Principienhaften, wie bei Allem, was die Natur geschaffen, von einer heiligen Heimathsliebe. *) Mit der Reife verklärt und erweitert sie sich zur Vaterlandsliebe, d. h. zur Liebe alles dessen, was den Genossen derselben Sprache angehört.

*) „Hier, wo der Knabe fröhlich aufgeblüht,
Wo tausend Freudenspuren mich umgeben,
Wo alle Quellen mir und Bäume leben."
Schiller.

„Und noch im Paradiese fühl' ich mich aus ihr verbannt."
Wieland.

„So weit die deutsche Zunge klingt,
Und Gott im Himmel Lieder singt —
Das soll es sein."

Dieselbe Sprache ist der sicherste Ausdruck derselben wesenhaften Eigenthümlichkeit, Persönlichkeit, Originalität, kurz der Nationalität. Menschen derselben Muttersprache erkennen sich, wo sie sich auch auf der ganzen weiten Erde begegnen mögen, als Landsleute. In der Muttersprache liegt das Vaterland, die Heimath, die erlebte Jugendgeschichte, der ganze Inhalt heiliger Erinnerungen und Gefühle.

Definiret Ihr, wenn Ihr wollt, die Vaterlandsliebe, ich definire sie nicht. Ich bin zufrieden, wenn ich Saiten anschlage. Ich hoffe, es klingt in Euch an und nach. Liebe definiren, durch genus und specifische Differenz, es ist, wenn man meint dadurch die Sache zu bekommen, der größten Verirrungen eine. In Begriffe kann man ihre Substanz nicht einkerkern. Wem man die Heiligthümer des Daseins definiren oder gebieten muß, der hat sie nicht und bekommt sie auch nicht. Ich sage daher ganz einfach: Die stete Bereitwilligkeit und Neigung, das Glück, die Ehre, die Freiheit seines Landes zu befördern und, wenn es sein muß, zu jedem Opfer für dasselbe bereit zu sein, ist Vaterlandsliebe.

Wer nur seine Familie liebt, liebt nur sich, wenn auch ein erweitertes Ich. Egoismus! Mit ihm kann keine Liebe zu einem größeren Ganzen bestehen.

Wer nur seine Heimath, sein Dorf, seine Stadt liebt, ist ein Spießbürger. In ihm ist das Spießbürgerthum, auch Philisterthum genannt.

Wer nur seine Provinz liebt, und die Bewohner anderer deutscher Provinzen als Ausländer behandelt, leidet an der Landsmannschaftssucht und an dem Landsmannschaftsdünkel.

Dieser dritte steht über dem zweiten, wie der zweite über dem ersten. Ueber allen dreien steht der Vaterlandliebende, der Patriot. Patriotismus ist praktische Vaterlandsliebe. Was im Menschen nicht praktisch wird, sich im Leben nicht bethätigt, ist nicht wahrhaft in ihm vorhanden, ist Schein.

Wer sein Vaterland, die Eigenthümlichkeiten desselben an Land und Leuten so liebt, daß er dadurch unfähig wird, anderen Ländern und Nationen Gerechtigkeit wiederfahren zu lassen und sie in ihrem Werthe anzuerkennen, trägt einen beschränkten Vaterlandssinn in sich. Es ist Bornirtheit.

Wer in Gefühlen, Wünschen und Hoffnungen nicht vorzugsweise einem Lande, einer Nation angehört, ist ein Weltbürger im schlechten Sinne des Wortes, ein Kosmopolit, ein Allerweltsmensch. Solche

leiſten in der Regel am wenigſten, d. h. nichts. Einer ſolchen verflüchtigenden Richtung iſt die beſchränkteſte Einſeitigkeit eines Mannes, deſſen Geſichtskreis nicht über ſeine Feldmark hinausreicht, vorzuziehen. Auch kann es nicht geleugnet werden, daß wir dem Provinzialſinn ſehr viel verdanken. Es iſt ganz natürlich. Deutſchland zerfällt in einzelne, größtentheils abgeſchiedene Provinzen, und die meiſten Menſchen, welche etwas leiſten wollen, müſſen „die größte Kraft im kleinſten Punkte" ſammeln. Auch dient der, welcher ſich um einen kleinen Lebenskreis verdient macht, damit dem Ganzen. Nach Belieben dem deutſchen Fürſten dienen, der am meiſten bietet, iſt Landſtreicherei.

Welches iſt aber das richtige Verhältniß jener wenigſtens der Ausdehnung nach verſchiedenen Richtungen zu einander? Die Antwort liegt in Fenelon's großſinniger Aeußerung: **J'aime mieux ma famille que moi, ma patrie que ma famille, et l'univers que ma patrie;** womit man zu vergleichen hat den Ausſpruch von **Bernardin de St. Pierre: Qui ne s'ordonne pas à sa patrie, sa patrie au genre humain et le genre humain à Dieu, n'a pas plus connu les lois de la politique que celui, qui, se faisant une physique pour lui seul et séparant ses rélations personelles d'avec les élemens, la terre et le soleil, n'aurait connu les lois de la nature.**

Zu dieſer Höhe kann ſich nicht Jedermann erheben. Es iſt auch nicht nöthig. Nur die Beſchränktheit in Richtungen und Begriffen muß man bekämpfen. Selbſt große Geiſter ſind ihnen verfallen. Es iſt kein Wunder. Es gilt hier, das rechte Maaß zwiſchen Expanſion und Contraction zu finden. Ueberwiegt dieſe, ſo entſteht Beſchränktheit; überwiegt jene, ſo entſteht das ſchlimmere Extrem, die Verflüchtigung.

Göthe, der große Göthe, der doch an der Verwirklichung einer Weltliteratur arbeitete, that einmal, wie Eckermann berichtet, den Ausſpruch: „Das Vaterland eines Regimentschefs iſt ſein Regiment." Das iſt beſchränkter Beamtenſinn. „Was geht das Dich an?" iſt ſein Refrain. Aber ein Beamter iſt kein Bedienter, und Beamtenſinn mehr als Bedientenſinn. Freilich iſt ein Regimentschef, der ſein Regiment vernachläſſigt, kein Patriot. Aber ein Regimentschef iſt auch nicht bloß Regimentschef.

In Kriegszeiten entwickelt ſich der Nationalhaß. Meidinger läßt die Schulknaben überſetzen: **Les Français haïssent les Anglais, et les Anglais haïssent les Français.** Unter uns herrſchte vor und nach 1813 der Franzoſenhaß. Er iſt ſeitdem größtentheils verſchwunden. Es war der Turner-Patriotismus. Für Franzoſen iſt es in Frankreich am beſten, für Deutſche in Deutſchland. Dieß gilt im All-

gemeinen. Für einzelne Deutsche, die darum nicht aufhören, Deutsche und Patrioten zu sein, kann es in Frankreich besser sein als in Deutschland, und umgekehrt. Denn die Individualitäten sind unendlich verschieden. Die Scholle ist das Vaterland nicht, der Mensch ist nicht, wie das in einen engen Kreis gebannte Thier, glebae adscriptus, an der Scholle klebt der Nationalsinn nicht. Ja, nicht immer ist der ursprüngliche Boden für die freie Entwicklung eines Volks der dienlichste Ort. Manche fanden erst ihre Bestimmung durch Uebersiedelung in ein fremdes Land. Der Nationalhaß ist aber immer, ohne außerordentliche, vorübergehende Erscheinungen, entehrend, schändlich. Und doch rechnen sich Manche ihn zur Ehre an und halten ihn für ein Ingredienz des Patriotismus.

In dem gespalteten Deutschland kommt auch noch der abschließende Provinzialsinn vor, des Norddeutschen gegen den Süddeutschen, des Baiern gegen den Würtemberger, des Nicht-Preußen gegen den Preußen und umgekehrt. Deren Refrain ist:

„Ich bin ein Preuße, will ein Preuße sein."

Und von anderen Nationen singt in demselben Liede, das übrigens an schönen Stellen reich ist, die Bornirtheit oder vielmehr Abgeschmacktheit auf ihrem Gipfel:

„Ihr Glück ist Trug und ihre Freiheit Schein." *)

*) Der erste der obigen Sätze aus dem Preußenliede von B. Thiersch hat freilich mehr zu bedeuten, als wenn ein Hechinger (auch ein Hohenzollern) singt: „Ich bin ein Hechinger, will ein Hechinger sein." Denn daß die einzelnen Provinzen und Staaten Deutschlands einander nicht gleich sind, liegt auf flacher Hand. Wenn aber dennoch Jeder am liebsten bei sich daheim sein sollte, so ist über der Heimathsliebe doch nie die allgemeine zum großen Vaterlande zu übersehen. Besonders ziemt es sich nicht, bei öffentlichen Festen die Richtung auf das Einzelne, Separate vorherrschen zu lassen; denn sie gerade haben den Zweck, den Sinn für das Allgemeine zu wecken. Was aber den zweiten der obigen Sätze betrifft, so ist darüber kein Wort zu verlieren. Und wer sich auch vielleicht nicht zu Friedrichs des Großen Grundsatz: „Bei mir kann Jeder auf seine façon selig werden", bekennen sollte, wird doch nicht anstehen, zuzugeben, daß jedes Volk auf seine façon glücklich werden dürfe. Ganz in der Ordnung aber finden wir es, wenn der nach Fr. Thiersch's berühmtem Plane erzogene lateinische Schulknabe Baierns singt:

Ich bin ein Baier,
Will ein Baier sein.

Denn ein Solcher lernt nur die baierische Geschichte, der, nicht nur nach dem Schulplane von 1829, sondern auch nach der Vertheidigung

Zum Vaterland gehört der Boden, das Land, und die Menschen mit ihrer Sprache und Geschichte, ihren Einrichtungen in Familie, Gemeindeverfassung und Staat, ihren Sitten und Gebräuchen, ihrer Religion und ihrem Cultus.

Die Menschen sind mehr werth als der Boden. In Amerika können wahrhafte Deutsche wohnen, und wer seine Scholle verläßt, hört darum nicht auf, ein Deutscher zu sein. „Bleibe im Lande, und nähre dich redlich!" ist darum ein philisterhafter Spruch. Es kann einem Menschen im Vaterlande viel zu enge werden. Es giebt religiöse, politische, sociale, ökonomische Engen. Wen der Religionsdruck zur Auswanderung veranlaßt; wem der Glaube heiliger ist als „die süße Gewohnheit des Daseins und Wirkens", wer auf fremdem Boden die größere Freiheit sucht und findet; wem spießbürgerliche Verhältnisse die Heimath verleiden; wer sich und die Seinigen daheim nicht ausreichend zu ernähren im Stande ist: alle diese und andere werden wir doch nicht mit jenem Spruche zurückhalten oder tadeln wollen! Wir müßten denn von freier menschlicher Entwicklung nichts wissen, oder von der Mannigfaltigkeit der menschlichen Naturen, ihren Bedürfnissen und Strebungen keine Ahnung haben.

Es ist ein Glück, daß es Menschen und Völkerschaften giebt, die zum Auswandern geneigt sind. Wie hätte ohne diesen Trieb die Erde bevölkert werden können? Nicht gerade aus den schlechtesten Theilen unseres Vaterlandes ziehen die Bewohner vorzugsweise weg; es giebt also noch andere Beweggründe dazu als der Mangel, die Uebervölkerung. Die Sueven (von schweifen?) ziehen gern. Glück auf die Reise und in der neuen Heimath! Deutschland vermehrt sich. Was wir in Blut, Sitten, Religion und Charakter Gutes haben, nehmen die guten Leute mit. Nicht mit Vorwürfen und Anklagen sind sie zu belasten; eher nehmen sie unser Mitleid in Anspruch. Denn:

— „Und zogen aus, wehklagend, Männer und Weiber."
Schiller.

Also weg mit der Bornirtheit in Ansichten und Urtheilen! Die Erde ist Gottes. —

Für die Mehrzahl aber und in der Regel gilt der Spruch:

„An's Vaterland, an's theure, schließ' Dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen!
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft."
„O, mächtig ist der Trieb des Vaterlands!
Die fremde falsche Welt ist nicht für dich;

---

desselben durch Fr. Thiersch (s. dessen Werk über gelehrte Schulen, 3. Bd. S. 538) die deutsche Geschichte untergeordnet wird.

Dort an dem stolzen Kaiserhof bleibst du
Dir ewig fremd mit deinem treuen Herzen!"

Mit diesen Worten Schiller's leiten wir die Bemerkungen ein, durch die wir zur Entwicklung der Vaterlandsliebe in den Herzen der Unsrigen ermuntern wollen. Denn diese Worte enthalten den Kern:

1) Trage die Geschicke deines Vaterlandes in warmem Herzen!

„Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt!"

Was der Erzieher im Gefühle hat, das hat er ganz, das ist sein, das ist er selbst; das wird auch sein Zögling. Wer unter wahrhaft deutschen Männern aufwächst, wird gewiß auch ein deutschgesinnter Mann. Worte und erdachte Tendenzen thun es auch hier nicht; aber Gesinnungen. Darum Sympathie mit den Gefühlen deines Volkes, Nationalgefühl, dieselbe Denk- und Empfindungsweise, Leben nicht nur in dem Vaterlande, sondern an dem Vaterlande, von dem Vaterlande. „Hauptsächlich mit Solchen ist das Zusammenleben für uns ein Genuß und ein Glück; nur bei Solchen haben wir im ganzen Umfange das angenehme Bewußtsein, in Absicht auf unsere Empfindungen verstanden zu werden, d. h. gleiche Empfindungen bei ihnen zu finden oder zu erwecken; und sicherlich beruht die Liebe gegen Familien- und Volksverwandte, nächst der Einheit des Bluts und der Abstammung, hauptsächlich auf dieser Gleichheit der Empfindungsweise und dem Genusse, den dieselbe gewährt, indem eine entgegengesetzte Denkweise auch die festesten Bande des Bluts und der Verwandtschaft zerreißen kann. Darauf beruht denn auch das Verlangen, was so oft die Geschichte bewegt hat, daß jeder nur von seinem Volke Gesetze empfangen will, daß die Völker nur einheimischen Fürsten gehorchen wollen, welche die Bedürfnisse und Wünsche des Volkes verstehen, und lieber unter eigenen, wenn auch schlechten Gesetzen leben *), als unter dem noch so weichen Scepter eines Fremden. —

Wo immer Einheit der Gesinnung vorhanden ist, da ist auch diese innere Gemeinschaft des Seins und Lebens; wo z. B. Mitglieder eines Staates in dieser Weise verbunden sind, da ist der Staat nicht bloß ein äußeres Zusammensein derselben, sondern eine Einheit ihres Sinnes und Thuns, im Grunde nur ein Leben und Sein in verschiedenen Menschen, ein Mensch in den vielen. Wie es heißt: „ein Mann ein Wort", d. h. wo nur ein Mann ist, da auch nur eine

*) Die Irländer zogen es im vorigen Jahrhundert vor, auf ihren schlechten Wegen zu fahren, als auf den Chausseen, welche die ihnen verhaßten Engländer ihnen gebaut hatten.

und gleiche Gesinnung sein soll, so kann man umgekehrt sagen: ein Wort ein Mann, d. h. wo nur eine Gesinnung in Vielen ist, da auch im Grunde nur eine Person in Allen ist." (Schmidt: Ueber das Mitgefühl, Rostock 1837. I. S. 170.)

2) Entwickle in Dir und den Deinigen vorzugsweise, was die edle deutsche Natur in und an sich hat!

Wir sind Erben unserer Vorfahren, Erben ihrer Geschichte, ihres intellectuellen, moralischen und religiösen Standpunktes, ihrer Tugenden und ihrer Fehler. In solcher Weise überkommt uns unwillkürlich die Vergangenheit, die wir fortzusetzen haben. Also in sofern können wir an der Sache nichts ändern. Was geschehen ist und geworden, bleibt geschehen, die Todten bleiben, wie sie sind, und die Jugend kann das Alter nicht umbilden. Aber wir können unsre Verhältnisse, die Tugenden und Laster der Zeitgenossen und unsere eigenen mit Bewußtsein auffassen, unsere Selbsterziehung und die Bildung Anderer uns zur Aufgabe stellen. Darum suche man namentlich die edlen Eigenschaften auf, in welchen vorzugsweise die kernhafte germanische Natur wurzelt. Unbestritten *) sind sie: Wahrheitsliebe, Freiheitsliebe, Mannhaftigkeit und Muth **), Ernst und Gründlichkeit, Treue, Fleiß, Religiosität. Man könnte diese Tugenden deutsche nennen: „deutsche Treue" ***), „deutsche Redlichkeit", „deutscher Fleiß", ein „deutsches Wort", ein „deutscher Mann". Diese Eigenschaften entwickle in Dir und den Deinigen! Dann bist Du ein Deutscher, Deiner Vorfahren würdig, ein würdiger Volksgenosse! Dann gilt auch von Dir das bedeutungsvolle Sprichwort: „Gott verläßt keinen Deutschen". Flatterhaftigkeit, Feigheit, Schmeichelei, Kriecherei und Tücke, Doppelzün-

*) Zu den unbestrittenen Eigenschaften der deutschen Natur gehört auch, daß sie „stark ist im Dulden, Harren und Hoffen". Aber eine zweideutige Eigenschaft, wie auch die deutschen Sprichwörter besagen: „Mit Harren und Hoffen hat's Mancher getroffen." „Hoffen und Harren macht Manchen zum Narren."

**) Männerstolz vor Königsthronen,
Brüder, gält' es Gut und Blut —
Dem Verdienste seine Kronen,
Untergang der Lügenbrut."

***) „Wo wär' die sel'ge Insel aufzufinden,
Wenn sie nicht hier ist in der Unschuld Land?
Hier, wo die alte Treue heimisch wohnet,
Wo sich die Falschheit noch nicht eingefunden,
Da trübt kein Neid die Quelle unsres Glücks,
Und ewig hell entfliehen uns die Stunden."
Schiller.

gigkeit, Freigeisterei passen daher für keinen Sterblichen weniger als für den ehrlichen Deutschen. Sie sind seiner Natur zuwider. Er ist tief innerlich ein sittlich religiöser Mensch. Darum ist auch alles oberflächliche Lernen, alles Geschwindlernen in so und so viel Stunden *), wie das Scheinwesen aller Art ihm in tiefster Seele zuwider. Nur wähne man nicht, daß die genannten Tugenden nicht auch bei Engländern und Franzosen vorkämen, wenn auch in anderer Art, anderer Färbung und Mischung. **) Was und wie es bei und in ihnen

*) Das merkwürdigste Beispiel dieser Art ist wohl: Geogr.-statist.-polit.-militärisches Erinnerungsbüchlein, welches die Kunst enthält, leicht und in einem Tage die Geographie zu erlernen. Von Cornes. Kaschau, bei Wigand, 1832. (8 gGr.) Doch nein. Eben wird ein französischer Trichter angezeigt, durch den man die französische Sprache in fünf Stunden erlernt. Und zwar theoretisch und praktisch.

**) „Jedes Volk ist auf seine eigene Weise religiös. — Zurückweisen müssen wir das gäng- und gäbe-Reden derjenigen, die da meinen, es sei in Frankreich die Irreligiosität und Immoralität schlimmer als anderwärts, z. B. in Deutschland. Solches Gerede rührt meistens von den gemüthelnden Deutschen her, welche, Religion und Tugend in das Gefühl, Herz, Gemüth, Begeisterung setzend und nicht wenig eingebildet auf diese Einseitigkeit und Armseligkeit, den anderen Nationen zwar dieses und jenes Gute zugestehen, dasjenige aber, was nach ihrer eigenen und dürftigen Ansicht das Schönste und Beste ist, das sogenannte Gemüth, als ein ausschließlich deutsches Besitzthum und Erfindung in Anspruch nehmen. — Dann aber kommen die Klagen gegen französische Gottlosigkeit von unseren bornirten Patrioten aus den Jahren dreizehn und fünfzehn, wackere Leute, die nur in zwanzig Jahren auch nichts gelernt und nichts vergessen haben. — Wo noch gute Sitten sind und Tugenden, Menschenliebe, Mitleid, Wohlthätigkeit, häusliche Zucht und Ordnung, Liebe der Gatten und der Kinder — da ist noch Religiosität, ob man es nun wisse und sage, oder nicht.“ Mager, Geschichte der franz. Nationalliteratur, 1837, I. Bd. S. 109.

Ein schweres Gefühl bemächtigte sich meiner, als ich obige Eigenschaften unserer Altvorderen abermals in Erwägung zog. „Deutsche Redlichkeit, deutsche Offenheit, deutsche Wahrheitsliebe!“ Ist es auch wahr? ist es noch wahr? haben wir, haben die Zeitgenossen noch diese Eigenschaften, wie die Vorfahren sie hatten? — Man will doch, indem man solche Tugenden preiset, selbst darin nur wahrhaftig sein. Es ist ein schwerer, ein drückender Gedanke! Mögen die Leser ihn ausdenken! — In keinem Falle sollen sie glauben, daß diese Tugenden nicht auch anderwärts vorkämen. Als der Herzog von Orleans mit seiner deutschen Gemahlin die Stadt Rouen besuchte, sprach der Maire zu jenem unter andern diese Worte: „Die Juli-Revolution hat uns tiefe Wunden geschlagen; sie hat den Wohlstand dieser Stadt untergraben, die Zahl der Armen vermehrt. Doch wir wollen, da Sie

recht und gut ist, so nicht deswegen bei uns, und umgekehrt. Achtung vor jeder Nationalität! Was dem Einzelwesen die Individualität ist, ist bei Nationen die Nationalität. Willst Du jene und diese in Dir und Deinem Volke anerkannt wissen, achte sie in anderen! Aber halte auf Deine Nationalität, die Deutschheit, deutsche Volksthümlichkeit, deutsches Volksthum! — Einen Menschen tödten, ist eine einzige, mit ihr selbst beendigte Handlung. Aber einem Volke die Nationalität rauben, ist ein beständiger, fortgehender Mord. Furchtbar!!

3) Ehrfurcht vor dem, was die Vorfahren geschaffen haben, Pietät gegen ihre Einrichtungen, Stiftungen, Anstalten!

Wie eine wohlerzogene Jugend das Alter ehrt, so verleihen wir alten Institutionen den Charakter der Ehrwürdigkeit. Was Jahrhunderte lang ein Gegenstand der Verehrung und des Glücks gewesen, hat auf Achtung Anspruch. Natürlich bestehen daneben auch die Grundsätze: Die Achtung vor den Todten und ihren Gesetzen darf den Fortschritt nicht hemmen. Nicht um sogenannter alter Ehrwürdigkeit willen soll man Umbildungen und Reformen verschieben, welche die Gegenwart, das Glück der Lebenden und der kommenden Geschlechter erheischt. „Der Lebende hat Recht." Das Leben besteht im Fortschreiten, in immerwährender Entwicklung. Gilt diese Wahrheit schon von jedem Einzelwesen, so gilt sie in viel allgemeinerem Sinne von einer ganzen Nation. Wer sich daher nicht an und mit dem Vaterländischen fortbildet, oder gar stillsteht (chinesisch lebt), ist kein lebendiges Glied seiner Nation.

4) Mache Deine Zöglinge mit den großen Momenten der Geschichte unsers Volkes bekannt!

Bist Du ein Deutscher, so wird Wahrhaftigkeit Dir im Herzen sitzen, und es wird folglich nicht nöthig sein, Dich vor Verfälschung der Geschichte aus vorgeblichem Patriotismus oder aus seviler Gesinnung gegen ein Regentenhaus zu warnen. *) Wahrhaftigkeit ist die

heute zum Erstenmale die Stadt mit Ihrem Besuche erfreuen und beehren, Ihnen unsere Armuth verbergen" u. s. w.

*) Es fehlt nicht an Beispielen zu obiger Warnung (!), so wie es auch jetzt noch Schulbücher (vornämlich geschichtliche) giebt, in welchen mit — ich hätte beinahe gesagt — deutscher Barnirtheit auf die Franzosen geschimpft wird. Männer wie Rousseau, Voltaire u. s. w. werden von solchen Schriftstellern ohne Weiteres für gemein-schlechte Kerle behandelt. So viel sollten wir doch gelernt haben, daß wir solche Männer, welchen eine Nation, wie die französische, noch nach einem

erste Tugend jedes Menschen, auch des Geschichtsschreibers und Erziehers. Gewiß, „das reine Gefühl der Verehrung großer Männer darf der Argwohn nicht trüben.“ Auch kann das Schlechte und Nichtswürdige übergangen werden überall, wo keine Historiker zu bilden sind; aber aus schwarz weiß machen, Niederträchtigkeiten zu Hochthaten umstempeln, um Erhabeneres, nur Erhabenes von seinen Helden erzählen zu können, ist Verrath an der heiligen Wahrheit. Gottlob, daß die deutsche Geschichte solche Jesuitenkniffe nicht nöthig hat, um dem Knaben und Jüngling groß zu erscheinen und ihn groß denken zu lehren von seinem Volke. Diese Großthaten der Nation, d. h. alle diejenigen, in welchen sich die Gediegenheit und Herrlichkeit des deutschen Charakters spiegelt, male dem Zögling mit der natürlichen Wärme und Begeisterung, die sie Jedem, dem deutsches Blut in den Adern rollt, einflößen; und wo Schandthaten oder Verirrungen zu erzählen sind, da bemäntle nichts, sondern zeige Deinen ganzen Abscheu, besonders vor Lug und Trug, Schmeichelei und Knechtssinn, Ausländerei und Koketterie! Und daß das Andenken der großen deutschen Männer Dir im Herzen sitzet! Pectus disertos facit. Wenn bei der Erzählung ihrer Thaten und Strebungen Deine Schüler ruhig und mit gekrümmten Rücken auf ihrem Steiß sitzen bleiben, oder kaltblütig einige Notizen in ihr Heft schreiben: dann lege Dein Amt als Geschichtslehrer nur nieder! Was liegt daran und ist es des Schweißes eines sonst braven Mannes werth, daß sie ihr Heft vermehren und einige Namen und Zahlen lernen? — Der Geschichtslehrer soll die Jugend befeuern und begeistern für die Großthaten und die hohen Gesinnungen deutscher Männer, nicht bloß der Regenten — denn die können am wenigsten die Vorbilder Deiner Schüler werden — sondern der Männer aus allen Ständen und auf allen Gebieten ruhmreicher Thätigkeit. — Besonders lege die Erinnerung an die letzte großartige Begeisterung des deutschen Volkes im Jahr 1813, welche, Gott sei es geklagt, von gar Manchem, der die Früchte dieser großen Zeit undankbar genießt, rein vergessen ist — die Gedanken äußern sich in Thaten — diese Erinnerung, das Größte, was wir selbst erlebt haben, lege lebendig in das Bewußtsein der Deinigen, damit sie es wenigstens von Dir gehört haben, daß die Kraft des Volks das einzig sichere Palladium unserer Selbstständigkeit und Freiheit ist. Auch versteht es sich von selbst, daß die deutsche Geschichte den Mittelpunkt der historischen Bildung unserer Jugend abgebe und daß an einer hö-

halben Jahrhundert Denksäulen setzt, mit etwas mehr Höflichkeit behandeln. Noch dazu in Schullesebüchern! Oder ist die Grobheit auch eine deutsche Tugend?

heren Schule der Gereifteste der Lehrer diese Bildung übernehme. In Sprachen kann auch ein junger Mann etwas leisten. Der Geschichtsunterricht aber verlangt einen durch Studium und Erfahrung gereiften Mann. Denn die Geschichte hat vorzugsweise mit der Religion die Aufgabe, den Menschen zu bilden.

5) Mache sie bekannt mit dem deutschen Lande!

Volk und Land! Dem Deutschen ist Deutschland am nächsten. Ein trivialer Satz, und doch hatte man ihn in den Schulen vergessen. Wir wissen es und verfallen nicht mehr in alte Fehler. Denn wir beginnen in der Erdkunde mit dem Nahen, beziehen Alles darauf und endigen mit ihm! Was man nicht kennt, liebt man nicht, und je genauer man einen schönen, großartigen Gegenstand kennt, desto mehr besitzt er unsere Liebe. Was für ein herrliches Land ist unser Vaterland! Wahrlich, um Schönheiten zu sehen, brauchen wir nicht nach Welschland, nicht nach Griechenland zu reisen. Wo nur ein Gebirge ist, da fehlt es nicht an großartigen Aus- und Ansichten; wo nur ein Bach rieselt, ein Fluß rinnt, ein Strom treibt, da giebt es des Sehenswerthen genug. Und wie reich ist unser Vaterland an merkwürdigen Städten, großartigen Kunstwerken und alten Denkmälern!

Freilich Du mußt selbst mehr davon wissen, als man aus Büchern herauslesen kann, mußt selbst Vieles im Vaterlande gesehen und genossen haben, und Du mußt — wenn es nur die Umstände erlauben wollen — mit Deinen Zöglingen Reisen machen! Zu Fuß, wie sich von selbst für den versteht, welcher nachhaltigen, dauernden Reisegenuß kennt und sucht. Auf den Schnellposten und Eisenbahnen lernt man weder Land noch Leute kennen. Denn je vornehmer die einander fremde Reisegesellschaft, desto langweiliger ist sie bekanntlich. Also zu Fuß! Wie schmeckt dann die Ruhe, wie gedeiht die körperliche Entwicklung, wie schärfen sich die Sinne, wie gewinnt man Land und Leute lieb! Und wie zieht, bei großartigen Aussichten auf Bergspitzen über unendliche Fluren hinweg die Gewißheit von der Größe und Güte des Schöpfers anschaulich in den Geist!

6) Führe Deine Zöglinge zum innersten Verständniß der deutschen Sprache *), zum Genuß der herrlichen Werke in ihr, die sie zu fassen vermögen!

Die Sprache ist jedes Volkes Heiligthum. Sie betasten, sie ihm rauben, ihm eine fremde aufzwingen, heißt: sein Leben an der Wurzel

*) Ich mache nochmals auf das oben schon empfohlene herrliche Werk von Götzinger: „Die deutsche Sprache und ihre Literatur, erster Band," aufmerksam.

angreifen. Jedes Volk der Erde empfindet solch' Wagniß als ein Verbrechen, das gegen seine Majestät geübt wird, und keines läßt Solches ungestraft geschehen. In der Sprache lebt das Volk; in der Sprache ist sein Geist verkörpert. Eine edle Sprache ist seine größte That, ist das Gepräge, der Ausdruck seines innersten Wesens.

Möge auch fernerhin der Geist unserer Jünglinge an fremden, todten Sprachen geübt werden; es ist gut; in keinem Falle aber gehört der Unterricht in todten Sprachen zur allgemeinen Bildung der deutschen Nation, sondern zur Standesbildung, bei der aber auch von der Forderung nie abzugehen, daß die Muttersprache auch ihre Sprachmutter werde, die Centralsprache, auf die auch die zum Gelehrtenstande Gebildeten alles Sprachliche beziehen; von der Forderung, daß auch sie die Muttersprache am vollkommensten kennen lernen, nur in ihr denken und empfinden; daß sie nur auch an deutschen Klassikern ihren Kopf und ihr Herz bilden! Oder heißt das, um ein fremdes Beispiel zu nennen, die Nationalität der Ungarn bilden, daß die Gesetze ihnen in lateinischer Sprache gegeben und in derselben von den Vertretern ihrer Interessen besprochen werden; daß die Priester in lateinischer Sprache beten und singen und ihre Jünglinge mehr mit Römern verkehren als mit den Sängern und Schriftstellern ihrer Nation? Bleiben sie dabei Ungarn, werden sie dadurch wahre Ungarn, oder werden sie dadurch etwa edle Römer? Ist es nicht eine ungeheure Ironie, wenn ihnen die Nationalgeschichte in lateinischer Sprache vorgetragen wird? eine Ironie, wenn bei öffentlichen Festen, welche gerade den Hauptzweck haben sollten, vaterländische Gesinnungen zu wecken, die Jünglinge mit lateinischen Reden regalirt werden?! — — — — — — Nationallitteratur ist Nationalleben.

Jeder Deutsche soll deutsch lernen, verstehen die herrliche Ursprache, sie gewandt und richtig sprechen und schreiben, und sein Geist soll getränkt werden mit den großen Werken seiner Nation! Für jedes Alter, für jeden Stand giebt es Musterwerke; von den allgemeinsten, der Bibel und dem Gesangbuche an, welche auch wahrhaft deutsche Werke genannt zu werden verdienen, bis zu denen, welche für die verschiedensten Stufen der Bildung sich eignen. Die tiefste Schmach sollte jede allgemeine deutsche Bildungsanstalt treffen, in welcher die Schüler eine fremde Sprache besser lernen als die Muttersprache, Schmach jeden Deutschen, *) der über dem Studium der fremden Sprachen die

*) Der Philologe, der große Hellenist Thiersch, ist der Meinung, ein oder anderthalb Dutzend Lehrstunden wöchentlich in Mittelschulen der lateinischen Sprache gewidmet, sei nicht zu viel. Die deutsche Sprache brauche eigentlich gar nicht gelehrt zu werden. (!) Oken hat darüber

Muttersprache vernachlässigt, Schmach jeden Vater, jeden Erzieher, der ein deutsches Kind, wenn es noch lallt, oder kaum zu lallen aufgehört hat, eine fremde Sprache wie die Muttersprache sprechen lehrt, oder sie über die Muttersprache erhebt. Wie das Heil eines jeden Volks nur aus ihm selbst kommen kann, so weht auch der Geist des deutschen Volkes nur aus seiner Sprache heraus. Unter uns ist dieses gerechte Nationalgefühl noch lange nicht verbreitet genug. Jeder gebildete Franzose lernt die schönsten Stellen seiner Klassiker auswendig, und keinem fällt es ein, seine Knäblein und Mägdlein deutsch plappern zu lehren. Wie steht es damit in unsern Anstalten für „Söhne und Töchter" und in unserer sogenannten höheren Erziehung? Noch viel Verdienst ist übrig! — Aus dem einzigen Schiller kann man sich mit ächt deutschem Geiste taufen und tränken.

7) Lehre sie kennen, das deutsche Volk, seine Stämme, seine Zustände!

Die verschiedenen Stämme der Griechen und Juden mögen unsre Gelehrten kennen lernen; dem Deutschen sollen die Hauptstämme seiner Nation nicht fremd bleiben, die Mundarten und Dialekte, welche sie reden, ihre Verschiedenheit in Lebensart, Sitten und Gebräuchen. Wer deutsch gesinnt ist, hat ein Herz für das Volk, *) er mischt sich gern in seine Reihen, er sucht es auf, er weidet sich an seiner Frische, er freut sich seiner Freuden, er empfindet mit seine Leiden, **) er nimmt

und über den ganzen Schulplan von Thiersch zu 300 Naturforschern in Heidelberg ein Wort zu seiner Zeit gesprochen — ein „deutsches Wort." — Daß noch in ordinären Stadtschulen Unterricht im Lateinischen (d. h. in lateinischen Brocken) vorkommt, ist auch noch ein Ueberrest aus der Zeit der Scholastik. Einseitige Philologen schreien, wenn man den Werth des Unterrichts in den alten Sprachen für alle Stände bezweifelt, über die Gefahr, daß die Barbarei hereinbreche. Nur der wisse die Philologie zu schätzen, der sie besitze, sagen sie. Sehr richtig. Auch die Nationalität schätzt nur der, der sie besitzt. Uebrigens fördert eine Eisenbahn durch Deutschland die Entwickelung der Nation mehr, als 100 neue lateinische oder griechische Grammatiken: sie erzeugt einen Culturaufschwung.

*) „Keiner war wohl treuer, reiner,
Näher stand dem König keiner —
Doch dem Volke schlug sein Herz" —
singt M. v. Schenkendorf von Scharnhorst.

**) „Ich leide mit ihm, denn ich muß es lieben,
Das so bescheiden ist und doch voll Kraft;
Es zieht mein ganzes Herz mich zu ihm hin,
Mit jedem Tage lern' ich's mehr verehren."
Schiller.

in sich auf das deutsche Leben, wie es ist! Deutsche Zustände und des deutschen Volks Geschicke sollen wir im Herzen tragen, und jeder soll, für sein Theil, an der Veredlung des deutschen Lebens arbeiten.*) Wie kann man für etwas athmen, für etwas wirken, was man nicht kennt?

Ich weiß sehr wohl, wie schwierig das ist, was ich verlange; aber Vielen ist Vieles möglich. Alles ist nicht für Alle. Aber von deutschen Erziehern muß man verlangen, daß sie das deutsche Volk kennen — aus unmittelbarer Anschauung. Nur im Leben lernt man für das Leben; nur im Leben lernt man für das Leben *lehren*, lernt man den „Unterricht für's Leben." Nicht vorlehren, sondern vorleben!

8) Feiere mit Deinen Zöglingen die Großthaten deutscher Nation, die Nationalfeste!

Nationalfeste? Ja, die Nationalfeste. Wo sind die? — fragst Du. Ich frage auch. — Wohl ist es traurig und eine tiefe Wehmuth muß das deutsche Herz befallen, da es auf diese Frage keine allgemein geltende Antwort weiß. Denn es giebt leider kein allgemeines deutsches Nationalfest. Wohl kehren jährlich der 31. März, der 18. October wieder; aber die allgemeine Lust zur Feier ist vorüber. Aber du kannst dieser und anderer Tage gedenken, jeder kann die allgemeinen Festtage seiner Provinz feiern: der Sachse sein Constitutionsfest, der Preuße seinen 3. August u. s. w. Haben wir nicht Alles, haben wir doch Einiges. Und selbst wo nur wenig zu finden sein sollte, da wollen wir dieses Wenige treulich benutzen, um anzufachen das Fünkchen der Vaterlandsliebe, damit es dereinst sich zur Flamme entwickle! Ein Fest ist einer hohen Warte zu vergleichen, die weit in das Leben hineinschaut, auf die unsre Blicke vor- und rückwärts sich richten. „Ohne Sang und ohne Klang, was wär' unser Leben?" Darum auch vaterländische Gesänge! Sie sind bei Nationalfesten unentbehrlich, weil der Gesang durch die Herzen geht und *alle* zur Theilnahme hinreißet. Nationalfeste! — welche den Blick über die Engen der Heimath hinaustragen bis zu den Gränzen des Vaterlandes, höheren Richtungen den Boden bereiten, den Pulsschlag beschleunigen und die Engbrüstigkeit aufheben!

*) Meine Anschauung deutscher Zustände von *unten auf* habe ich niedergelegt in: *Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation*, einer Aufgabe dieser Zeit. Zweite, *fortgesetzte* Auflage. Essen, bei G. D. Bädeker, 1837. (16 gGr.) Bei den Alten galt noch der Spruch: In magnis voluisse sat est. — Der Mensch streut Saamen aus: Gott ist's, der das Gedeihen giebt.

9) **Entwickle und stärke die Körperkraft deiner Zöglinge!**

Dieses ist die letzte Ermahnung. Wir geben sie, nicht nur, weil die alten Deutschen sich durch große Körperkraft, gewandte und schöne Leiber auszeichneten, sondern weil das Vaterland, so wie Zeiten der Noth und Gefahr sich nähern, vorzugsweise die leibliche Stärke seiner Söhne in Anspruch nimmt, weil geistige Bildung allein ein einseitiges Ding ist, weil keine Nation als solche große Thaten thun kann ohne physische Stärke. *) Gesundheit, Frische und Stärke der Glieder ist nicht bloß ein persönliches Gut, es ist ein vaterländisches. Um des Vaterlandes willen muß man seine Jugend groß und stark machen. Darum war der Gedanke der Einführung einer deutschen, nationalen Turnkunst ein großer, erhabener Gedanke. **) Der Gedanke der Schönheit allseitiger Entwicklung und Bildung um ihrer selbst willen oder an und für sich ist auch ein richtiger; aber der Jüngling verfolgt gern objective Zwecke, und die Mahnung, seinen Leib zu üben und zu stählen um der einstigen tüchtigen Wirksamkeit willen, wirkt tiefer. Sich zum tüchtigen deutschen Mann zu bilden, ist ein Gedanke, der keinen edlen Jüngling kalt läßt. Daß dazu ein getüchtigter Leib gehöre, weiß er selbst. Folglich neben der geistigen Ausbildung Leibesübungen, Gymnastik, Turnkunst!

Je mehr die Jugend in der Natur lebt, je weniger sie zu sitzen, zu lernen hat: desto weniger bedarf es einer besonderen Gymnastik mit künstlichen Apparaten. Je mehr dagegen, wie in großen Städten, die Jugend von der frischen, freien Natur entfernt lebt; je mehr sie zu lernen und zu studiren hat: desto nothwendiger werden Anstalten zu

---

*) „Wer frisch umherspäht mit gesunden Sinnen,
Auf Gott vertraut und die gelenke Kraft,
Der ringt sich leicht aus jeder Fahr und Noth;
Den schreckt der Berg nicht, wer darauf geboren."
Schiller.

E. M. Arndt wünscht den Deutschen treue Herzen und derbe Fäuste.

**) Wir bewundern die Kraft und Tüchtigkeit der Engländer. „Die physische Erziehung der Kinder von der Geburt an ist in keinem Lande so verständig und heilsam geordnet als in England, so daß ich auch nirgends solche Anzahl in der Fülle der Gesundheit prangender Kinder gesehen habe als hier. Die größte Regelmäßigkeit des Lebens, eine einfache aber kräftige Nahrung, sehr viel Aufenthalt im Freien sind Hauptpunkte dieser Erziehung, welche streng fortgesetzt wird, bis die Kinder erwachsen sind u. s. w."

Waagen, Kunstwerke und Künstler in England. Berlin, 1837. 1ster Theil, S. 243.

Leibesübungen aller Art. Es wird eine Zeit kommen, in der man es nicht mehr begreift, daß es möglich war, in dieser Beziehung — nichts zu thun. Diese Zeit hat angefangen. Gehen wir auf dieser Bahn weiter!

Auf Dörfern und in kleinen Städten sucht eine gesunde Jugend selbst Uebungen mancherlei Art, wie die Jahreszeiten es erlauben. Hier lasse man sie ohne Aengstlichkeit nur gehen! *) In der Natur lernt sie wenigstens eben so viel als in der Schule, und leicht für das Leben noch mehr. Mit der Mahnung, im Leben zur Natur zurückzukehren, ist es nicht genug; man muß auch in die Natur zurückkehren. Das Leben in ihr wehrt der Entstehung pestartig um sich greifender Jugendsünden, wehrt der geistverwüstenden Lesesucht, der Spielsucht und andern Leidenschaften, welche die Jugend um die Jugend betrügen. Nationalfeste und Turnspiele! **)

Mit unbegreiflicher Verblendung (dieses muß auch jetzt noch manchen Deutschen gesagt werden) für die Vorzüge des Eigenthümlichen fremder Nationen und mit Blindheit gegen die Herrlichkeiten des eige-

---

*) „Il ne faut pas tyranniser leurs jeux. Il faut que les jeux soient parfaitement libres; sans cette condition, l'enfant ne s'y interesse que médiocrement, et ils ne développent guères ses idées. Les enfans, par leurs jeux, doivent se former aux habitudes sociales, se classer un peu d'après le mérite ou la capacité de chacun d'eux. C'est ce qu'ils font admirablement, quand ils sont libres. Lorsque vous les laissez jouir de leurs droits naturels, vous les voyez s'organiser suivant leurs intérêts, leurs passions, leurs superiorités. Comme dans le monde, l'audace et l'intrigue l'emportent quelquefois sur le mérite modeste; comme dans le monde, les relations fondent les réputations et les succès; mais aussi la leçon, que présentent ces essais, n'échappe à aucun de ces petits candidats du grand monde, et la leçon, qu'ils se donnent, est d'autant plus utile, qu'elle est plus applicable à toutes les époques de la vie."

N. manuel, p. 28.

**) Von einem solchen Jugendfeste giebt erfreuliche Kunde die „Beschreibung des am 1. Weinmonat zu Burgdorf gefeierten Turnfestes für Knaben und Mädchen, nebst der zur Eröffnung gehaltenen Rede. Bern, 1836. Verlag von Jenni." In dieser und in vielfacher Beziehung ist noch immer beachtenswerth:

Deutsches Volksthum von F. L. Jahn. Neue Ausgabe. Leipzig, bei Rein, 1817. (1 Thlr.)

Sollte einmal wieder ein Krieg gegen das Ausland entstehen, so wird man das, was Jahn, Arndt und A. geleistet und gewollt haben, richtiger würdigen lernen, als es bisher der Fall gewesen.

nen Grundes hat der Deutsche Jahrhunderte lang gemuthet, gelebt und gelernt. Mit dem trivialen Sprichwort: „es ist nicht weit her“ verwirft er das Nächste und adelt das Fernste. Wenn es daher auch in einer Hinsicht zu rühmen ist, daß er sich alle Wissenschaften und Sprachen der Welt aneignen mögte, so bleibt es doch sehr tadelnswerth, daß er seine Nation und was ihr angehört, nicht gehörig schätzen lernt. Die todten Sprachen fremder Völker nennt er klassische, die Studien ihrer Werke klassische Studien, ihre Geschichte ist ihm klassisch, nur das Alterthum ist klassisch; die eigene Sprache aber erscheint oder erschien ihm barbarisch, und sich mit ihr abgeben, trivial und gemein. In gleichem Wahnsinn hat er fremdes Recht auf den vaterländischen Boden verpflanzt und alt-germanische, freie Institutionen in der Fluth der Zeit untergehen lassen. Aber die Verkehrtheit dieser Richtung wird nach und nach immer mehr erkannt; der Unsinn, das Heil der deutschen Nation von den Griechen und Römern zu entlehnen, und die Humanität vorzugsweise oder gar ausschließlich in der Philologie zu suchen. Eine neue Aera wird beginnen, wenn die Ueberzeugung von dieser Verkehrtheit allgemein geworden, wenn es dem Deutschen keinen Ruhm mehr bringt, die lateinische oder griechische Sprache besser zu verstehen als die Muttersprache. Oeffentliche Feste, durch welche deutsche Gesinnungen erweckt werden sollen, noch durch lateinische Reden zu feiern, oder deutsche Männer und Frauen (sogar Prinzessinnen!) mit lateinischen Oden zu begrüßen, wird man dann für das halten, was es ist, für — Barbarei.

Daß ein und derselbe edle Geist in allen Provinzen und Staaten Deutschlands herrsche, mit einem Worte deutscher Geist, ist der Wunsch jedes Patrioten. Denn da Deutschland nur eine schwache politische Einheit beschieden ist, so müssen wir um so mehr an der Einheit im Geiste festhalten, und über die Besonderheiten alles Allgemeine erheben. *) Dieses Allgemeine besteht aber nicht bloß, wie be-

*) Es ist so herrlich, ein Mensch zu sein — nicht bloß ein menschlich Antlitz, sondern auch ein menschlich Gemüth zu haben. Gewiß, es ist herrlich. — — Und doch befällt einen auch manchmal eine Traurigkeit, ein tief drückendes, demüthigendes Gefühl, nicht daß nun Mensch ist, aber daß auf Erden Alles so mangelhaft ist. Liebe zu den Seinigen, Hingebung an ein Wesen, Treue gegen einen Herrn — es sind schöne Eigenschaften, ich muß sie preisen! Und diese willst du schwächen durch Erziehung zu einem größeren Ganzen, zur Menschheit? Ja, sie werden geschwächt, und darin liegt das Traurige, daß sie geschwächt werden. Denn wem das Vaterland die Welt ist, dem ist das Haus nicht mehr die Welt u. s. w. Aus dieser Wahrheit folgt außer der allgemeinen, „Eines schickt sich nicht für Alle“ — auch diese: Wem das Haus die Welt, wem ein Mensch die Menschheit ist: der hat über den

hauptet worden, in der Wissenschaft — sie macht eine Seite der Entwickelung des deutschen Geistes aus — sondern in der Gesammtheit aller Eigenschaften und Richtungen, welche für eine Wirkung der Lebendigkeit nationaler Entwicklung gehalten werden müssen. Hat irgend eine europäische Nation die Anlage zu viel-, vielleicht allseitiger Thätigkeit: so gewiß die deutsche. Wir wünschen ihr daher Befreiung von jeder Art von Beschränkung, damit sie auf dem Wege wahrer Civilisation fortschreite mit Jünglingsbegeisterung und männlicher Kraft.

Deutsches Nationalgefühl, deutsches Einheits-, deutsches Ehrgefühl! Es hat uns lange gefehlt, es fehlt uns zum Theil noch. Was für Unheil ist dadurch in der Vorzeit über uns gekommen! Wer den Inhalt des Wortes „Bürgerkrieg" kennt, weiß, worauf ich hindeute. Nirgends in der Welt ist das Gefühl der Nationaleinheit so schwer zu entwickeln und rege zu erhalten, als unter uns. Natürlich, die vielen Staaten, die Mannigfaltigkeit der Gesetzgebung, Verwaltung, Verfassung, Richtung in dem einen Vaterlande — ist es ein Wunder? Nationaleinheit und politische Einheit fördern einander wechselseitig. Gemeinsam ist allen deutschen Staaten der Bundestag. Jede energische Regierung fördert die Interessen ihres Gebietes, und selbst die deutschen Universitäten nehmen mehr und mehr den Charakter der Landesuniversitäten an. Darum haben auch sie nicht mehr den Einfluß auf die Entwickelung und Befestigung der Nationaleinheit, den sie früher ausübten. Es kommt dazu, daß sie aufgehört haben, die einzigen Mittelpunkte der Bildung zu sein. Die Bildung hat angefangen, mehr und mehr in der ganzen Nation zu sein. — unleugbar ein großer Fortschritt. Alle Einrichtungen, Strebungen, Institutionen, wie z. B. der Zollverband, der Verein deutscher Naturforscher u., welche das Gefühl der Einheit der deutschen Nation wecken, wecken zugleich die Hoffnung einer lebendigeren Zukunft. Da die Einheit Deutschlands nicht in der politischen liegt, so müssen wir sie in andern Einheiten, in der Einheit der Erziehung und Bildung, in der Einheit des deutschen Charakters und des deutschen Gefühls suchen. —

Ich schließe diese Bemerkungen und Winke — mehr gebe ich nicht — mit einem allgemeinen Gedanken.

Das Christenthum ist eine Weltreligion. Es kennt keine Völker, keine Nationen. Es ist für alle Menschen in der einen und gleichen Weise.

Aber die Menschen sind nicht abstracte Wesen, sondern Individuen, und neben die Einzel-Individuen reihen sich Völker-Individuen, in

---

Gesichts- und Standpunkt eines über diesen engen Kreis Hinausgeschrittenen gar kein Urtheil.

welchen das Christenthum eine individuelle Gestalt annimmt. Das ist nicht nur nicht abzuwehren, sondern natürlich, nothwendig und gut. Es giebt eine allgemeine Menschenbildung, eine Nationalbildung und eine individuelle. Die letztere geht uns hier nichts an, sie ist so mannigfaltig als die Individuen, d. h. unendlich; die allgemeine Menschenbildung wird durch das Christenthum erzielt, die Nationalbildung durch die Mittel, die wir oben angegeben haben. Die christliche und die nationale Bildung sollen und müssen einander ergänzen. Wenn die letztere die Unterschiede der Nationen anerkennt und befestigt, so geht jene über diese Unterschiede hinaus, der gemeinsame christliche Geist hebt die Scheidewand auf und führt alle Nationen zu einer höheren Einheit, so daß in Allen, wenn auch in verschiedener Weise, derselbe göttliche Geist wohnet. „Es sind mancherlei Gaben; aber es ist ein Geist." Das Christenthum ist es also, welches den Gegensatz, den die Vaterlandsliebe setzt, auflöset. Das Christenthum bildet den Menschen als solchen, die Nationalität den Bürger.

Nach all' diesem könnte ich noch die Frage: Woran erkennt man es nun in einer Schule, ob in ihr auch der Geist der Nationalität, der Deutschheit, herrsche? aufwerfen und beantworten. *) Ich könnte die negativen und positiven Merkmale angeben. Aber man braucht den Lesern auch nicht Alles zu sagen. Hat man die Prämissen gegeben, so können Andere den Schluß ziehen, oder, wovon eigentlich hier nur die Rede, die Anwendung des Allgemeinen auf einen besonderen Fall machen. Es ist dieses ein Gegenstand einer interessanten Unterhaltung in einem Lehrervereine, in einem aufstrebenden, der Sache zugewandten, lebendig-thätigen, gründlichen, zusammenhaltenden, — kurz deutschen **) Lehrervereine. Ein solcher ist ja ein redendes Zeichen einer

*) „Les vrais idées de patrie et d'état ont leurs élémens dans l'école", sagt der oben genannte manuel, pag. 14. Ist es auch wahr? Oder ist auch in dieser Beziehung Familie und Leben mächtiger als die Schule.

**) Deutscher Lehrerverein — deutscher Lehrer! Der Begriff dieses Wortes bildete ehemals (Gottlob!) einen Gegensatz mit dem eines lateinischen Lehrers. Deutsche Schule — lateinische Schule! Natürlich stand die letztere in der Meinung der Zeitgenossen höher. Eine Erbschaft aus dem Mittelalter, wenn man das Ende desselben über das 16te Jahrhundert hinaus legt. Die Ansichten ändern sich — wir schreiten fort. Ein deutscher Lehrer! Dieses erinnert mich an den Brief eines „deutschen Lehrers" vom 15. Juni 1837, der mich zu dem vorliegenden Aufsatze erregt hat. Der ungenannte Biedermann erlaube die Mittheilung einiger seiner Bemerkungen. „Die volksthümliche Er-

über das enge Gebiet der Ichheit hinausgehenden Liebe zu gemeinsamem Wirken, zum Besten einer höheren Einheit im Dienste des Vaterlandes.

Es ist nichts mehr übrig, als noch einzelne Lehrmittel namhaft zu machen, durch welche die deutsche Nationalbildung gefördert werden kann, und auf unsre klassische Literatur hinzudeuten, in welcher unser Nationalgefühl, unsre Vaterlandsliebe wurzeln können.

Geschichtliche und geographische Werke sind oben genannt worden. Nur speciell hieher Gehöriges ist noch beizufügen, besonders über Gymnastik. Das Meiste ist nur für die Erzieher und Lehrer selbst.

1. Reden an die deutsche Nation. Von Fichte. Berlin, bei Reimer, 1808. (1 Thlr. 20 gGr.)

---

ziehung (wozu Leibesübungen als wesentlichstes Stück gehören) kann nie genug zur Sprache gebracht werden. Das deutsche Volk hat Ursache stolz zu sein auf sein Volksthum. Seit mehr als zwei Jahrtausenden hat es den Ruhm behauptet, kühn zu sein und bieder, tapfer und treu, anhänglich an gute Sitten und empfänglich für Geistesbildung und Veredelung. Seit zwei Jahrtausenden ist das Volk der „Kühnen, der Edlen, der Geisteshohen" (wie Posselt so wahr sagt in seiner trefflichen Rede: dem Vaterlandstode der 400 Bürger von Pforzheim, 1622 — gehalten 1788) der Kern gewesen und der Stolz der Geschichte. Darum verdränge man mit allen dazu tauglichen Waffen den Mangel der Selbstachtung, die Ausländerei und die provinzielle Zersplitterung u. s. w." Den Wunsch eines andern Mannes, in dem „Wegweiser" eine specielle Anleitung zur Fortbildung der Lehrer zu schreiben, glaube ich durch den ganzen Wegweiser befriedigt zu haben. Andere Schriftsteller streben nach demselben Ziele; in der neuesten Zeit:

1) **W. A. Jäger**, Briefe an einen jungen Schulmann in Betreff seiner Fortbildung u. s. w. Schwäb.-Gmünd, bei Raach ꝛc., 1837. (12 gGr.)

2) **G. H. Stamm**, der Schullehrer in seiner Vollkommenheit ꝛc. 2 Bändchen. Mainz, bei Kupferberg, 1837. (1 Thlr. 6 gGr.)

Nach meiner Ansicht ist keine dieser Schriften ausgezeichnet zu nennen. Beide sind zu allgemein gehalten, ohne eigenthümliche Farbe und ausgeprägten Charakter. Die erste verbreitet sich einseitig sehr weitläufig über Katechetik, jedoch ganz nach Dinter, und berücksichtigt andre wesentliche Stücke gar nicht, empfiehlt auch Werke, vor denen eher gewarnt werden sollte, z. B. J. M. Pfaff's Gesammtnaturlehre für das Volk und seine Lehrer u. s. w. Die zweite giebt zu viel Literatur, meist ohne nähere Charakteristik. Ihr Bestes sind im zweiten Bändchen die Aufgaben zur Bearbeitung für Lehrer, aus den verschiedenen Schuldisciplinen. Aufrichtig gestanden, von diesen, nach dem „Wegweiser" erschienenen Schriften, wäre mehr Geist zu erwarten gewesen. „Habet allezeit Salz bei euch!"

Aus diesem Kernbuche lernt man, wenn man es noch nicht weiß, was denkende Begeisterung ist. Fichte war in mehrfachem Sinne ein deutscher Philosoph. Beziehen sich seine Reden auch meist auf damalige Zustände (1806 ff.), und strebt er selbst zum Theil Unausführbares an, besonders was die Separaterziehung betrifft: es ist und bleibt ein Buch für alle Zeiten:

2. Schiller's *) Werke. Besonders sein Wilhelm Tell.

Daß man die Jugend, wo sich Gelegenheit dazu findet, solche National-Heldenstücke auf den Brettern sehen läßt, versteht sich von selbst. Dann Göthe's Götz von Berlichingen u. s. w. Unseres herrlichen Schillers Denken und Streben concentrirt sich in den beiden Principien: Freiheit und Humanität, die jeden edlen Menschen begeistern. Zur Basis hatten sie in ihm die volksthümlichste Gesinnung. Er war ganz Volk.

Aus W. Tell allein kann man eine reiche Aehrenlese für Patriotismus halten. Hält man sich im Geiste an das Ganze, so merkt man sich doch auch einzelne herrliche Stellen, wovon auch dieser Aufsatz selbst Proben liefert.

---

*) Ich kann hier eine Anmerkung nicht unterdrücken. Ich kenne ein preußisches Gymnasium, in welchem jüngst der Geburts- und Todestag von Horaz, kurz hinter einander, von den Primanern aus eigenem Antriebe gefeiert wurde. Ohne Frage: es ist ein Zeichen der Tüchtigkeit ihres Meisters und der Gediegenheit der Leistungen der *Anstalt*. Es liegt etwas Edles in reiner Begeisterung für die Wissenschaft. Auch gehöre ich nicht zu den Einseitigen, *) welche in der Gluth für die alten Klassiker unmittelbar eine Gefahr sehen für deutsche Jünglinge und junge Christen. Ich will es auch nicht hoch anschlagen, daß *mir* die Feier des Geburtstages des Verfassers der Germania und der Annalen lieber wäre. Aber die Fragen kann ich nicht unterdrücken: Wie steht es bei denselben Jünglingen — da man doch nicht für Alles erglühen kann und *eine* Art der Begeisterung gewöhnlich die andre ausschließt — mit der Feier des 18. Octobers? wie mit der des 10. Novembers (Luther und Schiller — die Anstalt ist eine evangelische)? wie mit der des 25. Decembers? — Diese Fragen drängen sich mir auf; sie sind ehrlich gemeint, es raschelt keine Schlange unter dem Laub. Wohl, jene Begeisterung kann später auf *andre* Dinge übergehen. Aber sind solche Jünglinge nicht in Gefahr, daß sie später ihre Lebensbestimmung nicht darin suchen, die Alten zu lesen, um so zu leben, wie die Alten lebten, sondern zu leben, *um die Alten zu lesen*?

*) Der Verf. des: Plan d'une bibliothèque universelle, Paris, 1837, nennt den Unterricht in den alten Klassikern, p. 12: „la demagogie grecque et romaine."

Eine ganz vorzügliche Ausgabe dieses Volksbuches im höheren Sinne des Wortes hat für den Schulgebrauch Hugendubel herausgegeben: „Schiller's Wilhelm Tell. Mit einer geschichtlichen Einleitung und erklärenden Anmerkungen herausgeben von H., Lehrer der Geschichte und deutschen Sprache und Director der Realschule in Bern. Bern ꝛc., bei Dalp, 1836." Der Verf. kennt den geographischen und historischen Grund und Boden und die Dialekte, auf welchen das klassische Werk zum Theil ruht. — Dann zeige ich noch mit besonderm Vergnügen an, daß der erste Theil von „Schiller's Leben, Geistesentwicklung und Werke im Zusammenhang. Von Dr. Hoffmeister. Stuttgart, bei Balz, 1838." (20 gGr.), erschienen ist. Das Ganze wird aus 4 Abtheilungen bestehen, und ist ein „Supplement" zu Schiller's Werken. Wer dke hat (und wer hätte sie nicht?), muß sich auch dieses Werk Hoffmeister's anschaffen. Es liefert „eine wissenschaftliche Naturgeschichte des Schiller'schen Geistes." Aus ihm lernt man, wie ein klassischer Schriftsteller der Gegenwart zu erklären ist, was — wenn es so geschieht — die geistvolle Erklärung eines Alten aufwiegt. Dieses Werk leitet darum nicht nur eine geistbildende Lectüre deutscher Klassiker ein, sondern es begründet im Allgemeinen einen nationalen Fortschritt.

Als ächt deutsche Nationaldichter und deutsche Männer sind noch zu nennen: Klopstock, Theodor Körner, Uhland, E. M. Arndt, v. Chamisso, M. v. Schenkendorf u. A. Eine reinere Begeisterung für Glauben, Vaterland und Freiheit, als die des zuletzt Genannten, hat es nie gegeben. Er ist der eigentliche Barde der deutschen Jugend. Seine Gedichte (Berlin, bei Eichler, 1837. 2 Thlr.) gehören zur ausgewähltesten Lectüre jedes hochsinnigen deutschen Jünglings. In M. v. Schenkendorf ist die heilige Begeisterung und der Hoffnungsreichthum der Zeit von 1813 verewigt.

Kann man die Werke der genannten Männer nicht im Original mit der Jugend lesen oder diese lesen lassen, so wähle man folgendes Buch:

3. Gedichte auf das deutsche Land und deutsche Volk. Für Bürgerschulen gesammelt und herausgegeben von Dr. F. C. Kröger. Altona, bei Hammerich, 1837. (20 gGr.)

Es ist ein Auszug aus des Verfassers Werk: Deutschlands Ehrentempel, 3 Theile, welches zu diesen Gedichten als Kommentar von dem Lehrer gebraucht werden kann. Die vorliegende Sammlung ist topographisch und chronologisch angelegt. Das deutsche Land und seine einzelnen Schönheiten werden in mehr als 100 Gedichten besungen, und Großthaten des deutschen Volks feiern mehr als 70 Gesänge.

Alles will erlernt werden, d. h. zu Allem muß man Anregung erhalten. Man kann in den herrlichſten Gegenden wohnen ohne Sinn für Naturſchönheiten. Durch ein Gedicht, das ein wirkliches Kunſtwerk im edlen Sinne des Wortes iſt, wird man aufmerkſam auf Natur- und Menſchengröße. Ein Knabe oder Jüngling, welcher Geſchmack hat an dem Inhalt dieſes Buches, iſt gegen die geiſtverflachende Romanenleſerei geſichert. Es iſt ein Kraftbuch. Edle Thaten würdig zu beſingen iſt nächſt dem Vollbringen derſelben das edelſte Geſchäft.

4. Das Fußreiſen als ſicherſtes Beförderungsmittel des Unterrichts in der Erdkunde und als eine den jugendlichen Menſchen körperlich und geiſtig erfaſſende Ascetik, dargeſtellt von Dr. K. **Boelo**, Lehrer der Geographie und Geſchichte am Gymnaſium zu Rinteln ꝛc. Hannover, bei Hahn, 1837. (12 gGr.)

Ein kleines Buch von 126 Seiten, aber der trefflichen, ſeltenen eins. Den ganzen Inhalt möchten wir mittheilen. Aus ihm kann man lernen — auch das muß gelernt werden —, welche Früchte eine kurze Reiſe Knaben bringt an geographiſchen Kenntniſſen, an Menſchenkenntniß, an Sinn für Naturſchönheiten und erhabener Naturreligion *), wie an körperlicher Friſche und Stärke. Dieſes Buch ſollte von jedem Lehrer Deutſchlands geleſen und befolgt werden. Wer dieſen Wink befolgt, wird es mir Dank wiſſen, und die deutſche Jugend wird davon den Gewinn ziehen.

5. Zwölf Lebensfragen, oder iſt das Glück eines *cultivirten* und wohlgeordneten Staates allein durch eine geregelte geiſtige Erziehung zu begründen, oder muß nicht unbedingt auch die phyſiſche damit verbunden werden? Zur Beherzigung zuſammengeſtellt und anatomiſch-

*) Naturreligion! Die Leſer erſchrecken doch nicht? Oder haben ſie ſich geübt (degradirt, depotenzirt ꝛc.), Gott mehr im Kerzenlicht als in ſeiner großen Sonne zu ſchauen? Solchen hilft obiges Büchlein wieder auf die geſunden Beine. Denn aus ſeinem ganzen Inhalt haucht die Ueberzeugung heraus, welche Prof. Baumann alſo ausſpricht: „Ueberall, am dürren Heideſtrauch des kahlen Nordens, wie unter den duftigen Oelbäumen des üppigen Südens, an den Kratern verheerender Vulcane und auf des Meeres ſturmbewegten Wellen habe ich die Herrlichkeit Gottes geſchaut, und hätte ich auch keine andere Verheißung, der Blick in die Natur und ihre ewigen Geſetze würde Unvergänglichkeit meines beſſeren Weſens mit vollſter Zuverſicht mich hoffen laſſen.“ Baumann, Naturgeſchichte für das Volk ꝛc. Luzern 1837, S. II.

Freilich muß man auf anderm Standpunkte ſtehen, als jener — — Seminariſt, der ſich in dem Koppenbuch (d. h. dem Fremdenbuch auf der Rieſenkoppe) durch die Worte verewigte: „Die Natur iſt doch wirklich im Allgemeinen recht ſchön.“

physiologisch beleuchtet für Jeden, welchem das Wohl der künftigen Geschlechter wahrhaft am Herzen liegt, von A. A. L. Werner, Lieutenant, Director eines gymnastischen Instituts in Dresden ꝛc. Dresden und Leipzig, bei Arnold, 1836. (14 gGr.)

Wer sich von der Nothwendigkeit und Wichtigkeit der Leibesübungen für die Jugend noch überzeugen will, der lese diese zwölf Lebensfragen. S. 32 stellt der Verfasser folgende richtige Parallele zwischen den Eigenschaften des Leibes und des Geistes auf:

Gesundheit des Leibes — Heiterkeit des Geistes.
Abhärtung — männlicher Sinn.
Stärke und Geschick — Gegenwart des Geistes und Muth.
Thätigkeit des Leibes — Thätigkeit des Geistes.
Gute Bildung — Schönheit der Seele.
Schärfe der Sinne — Stärke der Denkkraft.

Wer aber zugleich tiefere Blicke in den Zusammenhang des geistigen und leiblichen Lebens thun will, der lese *):

6. Bemerkungen über den Einfluß der Verstandesbildung und geistigen Aufregung auf die Gesundheit, von A. Brigham ꝛc. Aus dem Englischen übersetzt von Dr. A. Hildebrand, Arzt in Berlin. Berlin, bei Enslin, 1836. (18 gGr.)

Diese Schrift enthält die ernstesten Warnungen vor zu früher und zu großer Anstrengung der Geisteskräfte. S. 66 wird folgende Anwendung des Tages vorgeschlagen:

Jahre des Alters.	Stunden des Schlafs.	der Bewegung.	der Beschäftigung.	der Ruhe.
7	9 — 10	10	1	4
8	9	9	2	4
9	9	8	3	4
10	8 — 9	8	4	4
11	8	7	5	4
12	8	6	6	4
13	8	5	7	4
14	7	5	8	4
15	7	4	9	4

*) Warnen muß ich aber vor folgender Schrift: „Das Siechthum unserer jetzigen Jugend und frühe Hinsterben neugeborner Kinder. Ursache desselben und Mittel. Eine Preisschrift für Aerzte und Lehrer. Grimma, Verlags-Comptoir, 1836.“ (9 gGr.) Es ist sehr gut, daß der Verfasser sich nicht genannt hat. Es ist eine höchst gemeine Schrift, in

Was sagen die Leser zu dieser Vertheilung, namentlich zu den Zahlen in der vierten Rubrik?

7. Die reinste Quelle jugendlicher Freuden, oder 300 Spiele zur Ausbildung des Geistes, Kräftigung des Körpers und zur geselligen Erheiterung im Freien wie im Zimmer u. s. w., von **H. M. L. Werner** ꝛc. Zweite Auflage. Dresden und Leipzig, bei Arnold, 1836. (1 Thlr. 10 gGr.)

Wie Jahn in seinem deutschen Volksthum und Guts-Muths empfiehlt auch Werner mit allen Freunden einer heitern Jugend geisterfrischende, körperkräftigende Spiele. Spielen ist des kleinen Kindes ganzes Leben. Ohne Spiel soll auch dem Knaben und dem Jüngling kein Tag, wenigstens keine Woche verrinnen. Aber was für Spiele? Etwa Kartenspiele? Werner lehrt Besseres. Dasselbe gilt von folgendem Buche:

8. Spiele und nützliche Beschäftigungen für die Jugend. Herausgegeben von **K. Wormann.** Leipzig, bei Fleischer, 1836. (16 gGr.)

Eine sehr zweckmäßige Auswahl, für ein Alter von 6 — 16 Jahren berechnet. Aber auch für Klein-Kinder-Schulen haben dergleichen Bücher eine noch nicht recht begriffene Wichtigkeit, und es wäre eine preiswürdige That, wenn ein Kinderfreund einen praktischen, d. h. erprobten Stufengang für Leibesübungen und Spiele in diesen Anstalten aufstellte und mittheilte. *) Aber nicht solche engherzig und einseitig berechnete Uebungen wie in einer Kleinkinderschule in Wien, wo die Kinder die Bewegungen der Tischler, Schmiede, Zimmerleute ꝛc. nachmachen müssen (nach der gemeinsten Auffassung praktischer Nützlichkeit); sondern allseitig entwickelnde freie Uebungen und Spiele — nicht bloß zur Erhaltung, sondern auch zur Wiederherstellung der Gesundheit. Genaue Nachforschungen über die Lebensart der in der Kleinkinderschule Nr. 1 in Berlin vereinigten 60 Kinder (Knaben und Mädchen) haben gezeigt, daß mehr als die Hälfte von ihren Eltern an's Branntweintrinken gewöhnt werden. Ist das nicht furchtbar?

9. Beschäftigungen für die Jugend aller Stände. Stuttgart, bei Balz, 1835 — 37. (Bis jetzt 3 Bände à 1 Thlr. 12 gGr.)

Diese Beschäftigungen enthalten des Nützlichen sehr viel. Gewöhnliche Lesereien, z. B. Pfennigblätter, taugen nicht für Kinder. Wer

---

welcher sehr wenig Belehrendes steht, in der aber Dinge vorkommen, die ein Erwachsener nicht ohne Scham lesen kann. Der Titel möge daher die Lehrer nicht verführen!

*) Von Ossyra wird ein solches Büchlein erscheinen, auf welches ich vorläufig aufmerksam mache.

sie in freien Stunden nützlich und angenehm beschäftigen will, dem liefern die vorliegenden drei Bände schöne Materialien.

Ferner wollen wir noch einige Schriften über Gymnastik namhaft machen:

10. Kallisthenie, oder Uebungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen von P. H. Elias, mit Vorwort von Meckel, Professor der Anatomie in Bern. Mit 38 Umriß-Figuren. Bern, bei Jenni, 1829. (1 Thlr.)

Daß wir die armen Mädchen nicht von körperlichen Uebungen ausschließen, versteht sich von selbst. Sie haben bei dem Uebermaß von Lernen und Stickereien, die ihnen zugemuthet werden, dergleichen fast noch nöthiger als die Knaben.

Ramsauer erzählt im „pädagogischen Deutschland" in seiner Selbstbiographie: „In den Jahren 1831 und 1832 gab ich etwa 30 Mädchen meiner Schule diesen Unterricht nach Elias, und mit so gutem Erfolge, daß ich ihn mein ganzes Leben hindurch gäbe, würde mein Körper so frisch bleiben, wie meine Lust und Freude zu solchen jugendlichen Uebungen, die in jeder Töchterschule eingeführt sein und weniger fehlen sollten als Tanzübungen."

Mit der Kallisthenie von Elias verbinde man die Benutzung der neuesten Schrift des Dresdener Gymnasten, Herrn Werner:

11. Amöna, oder Mittel, den weiblichen Körper zu seiner Bestimmung zu bilden und zu stärken. Dresden und Leipzig, bei Arnold, 1839. (1 Thlr.)

12. Turntafeln. Das ist: Sämmtliche Turnübungen auf einzelnen Blättern zur Richtschnur bei der Turnschule und zur Erinnerung des Gelernten für alle Turner herausgegeben von E. W. H. Eiselen. Berlin, bei Reimer, 1837. (46 Tafeln — 1 Thlr.)

Herr Eiselen, im Jahr 1816 ff. der Gehülfe Jahn's, ist seitdem der Meister geworden. Wie weit durch ihn die Turnkunst seit der Erscheinung der deutschen Turnkunst von Jahn im Jahr 1816, ein Werk, welches vergriffen ist, ausgebildet worden, ersieht man aus vorliegenden 46 Tafeln, welche nichts enthalten, als ein schematisch geordnetes nacktes Verzeichniß sämmtlicher Turnübungen, welche in den beiden Turnanstalten des Herrn Eiselen hier in Berlin erlernt werden können. Die Zahl der Uebungen — ich habe sie zusammengezählt — beläuft sich auf mehr als anderthalb Tausend. Die Sache ist eine förmliche Kunst (Turnkunst) geworden, und sie hat, wie jede ausgebildete Kunst, ihre eigenthümliche Sprache, die nur der Eingeweihete versteht. Die Weihe erhält man natürlich nur durch die Praxis. Jedenfalls ist es daher sehr wünschenswerth, daß Herr Eiselen

einen Commentar zu vorliegender Uebersicht umarbeite. Dieselbe ist aber schon darum sehr schätzenswerth, weil sie die Uebungen von den ersten Anfängen aus, vom Leichteren zum Schwereren ordnet. „Möge — damit schließt Herr Eiselen das Vorwort — diese Schrift dazu beitragen, der Turnkunst immer mehr Eingang und Ausbreitung zu verschaffen und dadurch das so vielfach gestörte Gleichgewicht zwischen geistiger und leiblicher Bildung wieder herzustellen."

Der eigentliche Stifter und Urheber der Turnkunst ist bekanntlich Jahn. Nächst ihm hat Herr Eiselen große Verdienste. In drückender, dürrer Zeit hat er redlich ausgehalten. Mit Genehmigung der Behörden haben neuerdings fast alle größeren Gymnasien wieder Turnanstalten errichtet, und dieses Wort hat seinen bösen Geruch wieder verloren. Herr Eiselen bildet Vorturner. Doch entspricht ihre Zahl dem Bedürfniß noch nicht. In Dänemark turnen auf Allerhöchsten Befehl alle Schulen; in der Normalanstalt für die wechselseitige Schuleinrichtung in Eckernfoerde auch die Mädchen des Waisenhauses, und Herr Eiselen hat auch einen Turnsaal eingerichtet für Mädchen, welche an Verkrümmungen leiden oder bei denen man das Schiefwerden fürchtet. Nach seiner Erfahrung ist Solches häufig eine Folge der Muskelschwäche, folglich durch Stärkung der Muskeln zu heilen, oder der Gefahr dadurch vorzubeugen. Herr Eiselen fesselt die Theilnahme des Publikums durch sogenannte Schauturnen, welche er von Zeit zu Zeit mit den Geübteren veranstaltet und zu welchen er durch Karten einladet. Wenn sie anderwärts Nachahmung finden, so ist vor aller Ostentation zu warnen. Denn sie verführt die Turner zur Eitelkeit und zu gefährlichen Wagnissen; sie schadet also nicht bloß der Seele, sondern auch dem Körper. Was diesem nicht wahrhaft nützt, muß mit Strenge entfernt gehalten werden. Jahn selbst sagt in seinem deutschen Volksthum S. XII: „Glanzsucht und der Sinn, Gutes zu stiften, wandeln nie einträchtig mit einander."

Ueberhaupt ist vor aller Uebertreibung ernstlich zu warnen; nicht nur, weil sie der Anerkennung der Wichtigkeit der Leibesübungen schadet, sondern weil in der That auch hier jedes Uebermaß nachtheilig wirkt. Wenn ein an's Sitzen gewöhnter Gymnasiast (wer wäre nicht ein solcher?) plötzlich zu höchst anstrengenden Uebungen übergeht, so kann dieses nicht heilsam wirken. Davor warnt auch ein sehr verständiger Mann in einer für Erzieher sehr lehrreichen Schrift (S. 147), welche heißt:

13. Die Grundsätze der Physiologie, angewandt auf die Erhaltung der Gesundheit und die Verbesserung körperlicher und geistiger Erziehung. Zum Gebrauche für Eltern, Erzieher, Schulmänner ꝛc. bearbei-

tet von Dr. A. Combe. Nach der fünften Edinburger Ausgabe in's Deutsche übertragen von Dr. H. Reichenbacher. Leipzig, bei Tauchnitz, 1837. (2 Thlr.)

Eine, auch für die Gesundheit sehr heilsame Uebung ist das laute, freie Sprechen, Recitiren und Lesen in den Schulen und zu Hause. Dieses ist ausführlich und belehrend auseinandergesetzt in der Schrift: „Ueber Declamation in medicinischer und diätetischer Hinsicht, auch als Beitrag zur Erziehungskunde, von G. F. Ballhorn. 2. Auflage. Hannover, bei Helwing, 1836." (10 gGr.) Unter Declamiren versteht dieser verständige Dr. Ballhorn alles laute Sprechen, welches, nach seinen Erfahrungen, Krankheiten vorbeugt und heilt. Wie außerordentlich eine geistig-lebendige Unterhaltung erfrischt und belebt, weiß der, der es erlebt hat.

Von den anderen Werken, welche über Gymnastik und Turnkunst erschienen sind, verdienen noch eine auszeichnende Erwähnung:

14. Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen, von Gerhard Ulrich Anton Vieth. Drei Theile. Mit 16 Kupfern. Leipzig, bei Enobloch, 1818. (4 Thlr. 8 gGr.)

Der erste Theil enthält eine historische Darstellung der Leibesübungen bei allen Völkern der Erde; der zweite die Beschreibung der Sache selbst; der dritte Zusätze zu beiden. Das Ganze ist also für Solche, welche nach Art der Gelehrten in den Begriff der Sache eindringen wollen, mehr um sie zu wissen, als um sie anzuwenden.

15. Gymnastik für die Jugend, enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen. Ein Beitrag zur nöthigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung von J. C. F. Guts-Muths. Zweite durchaus umgearbeitete und stark vermehrte Ausgabe mit 12 von dem Verfasser gezeichneten Tafeln. Schnepfenthal, in der Buchhandlung der Erziehungsanstalt, 1804. (3 Thlr.)

Des Verfassers Verdienste um die Sache sind bekannt. Sein Name und der Schnepfenthals haben in dieser, wie in patriotischer Beziehung überhaupt, den besten Klang. Ob die Gymnastik bei verständiger Leitung gefährlich sei, lehrt die mir bekannte Thatsache: In 25 Jahren brach in Schnepfenthal kein Knabe durch Turnen Arm oder Bein; dagegen brach ein Sohn Salzmann's, ein tüchtiger Turner, in ebenem Zimmer ein Bein. Es kommt Alles auf Geschick und Glück an. Fortes fortuna juvat (Das Glück begünstigt die Muthigen).

16. Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes, von J. C. F. Guts-Muths. Mit 4 Kupfertafeln. Grimma, bei Gebhard, 1817. (1 Thlr. 4 gGr.)

Während des Verfassers Gymnastik die Leibesübungen aus dem Gesichtspunkte der allgemeinen Menschenbildung betrachtet, sieht er sie in dem Turnbuche als Mittel, deutsche Vaterlandsvertheidiger zu bilden, an.

17. Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen, von Dr. **Wilhelm Harnisch.** Breslau, bei Graß, Barth und Comp., 1819. (18 gGr.)

Diese, die Gegner des Turnwesens bekämpfende Schrift hat auch jetzt noch ein sachlich-historisches und individuell-psychologisches Interesse.

18. Die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte der Diätetik und Psychologie, nebst einer Nachricht von der gymnastischen Anstalt zu Magdeburg, von Dr. **C. F. Koch,** praktischem Arzte und Wundarzte und Mitgliede des Directorium der gymnastischen Anstalt. Magdeburg, Creutz'sche Buchhandlung, 1830. (1 Thlr. 4 gGr.)

Der Verfasser betrachtet die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte des Arztes, als Gesundheit erhaltendes und Gesundheit wiederherstellendes Mittel. Nach seiner Ansicht verhält sie sich zu den Erfolgen der eigentlichen Heilkunst wie die radicale Kur zur palliativen.

19. Kleines Handbuch der Gymnastik für die deutsche Jugend. Oder: Unterricht in den, zur Beförderung der Gesundheit, Kraft und Gelenkigkeit des Körpers und zur physischen Ausbildung überhaupt unentbehrlichen Leibesübungen. Für Eltern, Erzieher, Lehrer an Schulen und Privaterziehungsanstalten, so wie zum Selbstunterricht für Jünglinge und Knaben. Nach den neuesten Grundsätzen bearbeitet von **K. K. Heldermann.** Mit vielen erläuternden Abbildungen. Quedlinburg und Leipzig, Druck und Verlag von Gottfried Basse, 1834. (1 Thlr. 4 gGr.)

Eine zweckmäßige Zusammenstellung der Uebungen, welche überall, wo ein freier Platz ist, ohne besondere Vorrichtungen angestellt werden können.

20. Das Ganze der Gymnastik, oder ausführliches Lehrbuch der Leibesübungen, nach den Grundsätzen der bessern Erziehung zum öffentlichen und besondern Unterricht bearbeitet von **J. A. K. Werner,** ehemaligem Lehrer der Fecht- und Voltigirkunst und Gymnastik an der Universität und einigen Erziehungsanstalten Leipzigs. Mit einem Titelbilde und 274 Figuren. Meißen, bei Goedsche, 1831. (3 Thlr. 4 gGr.)

Eine ausführliche Compilation aller Arten von Leibesübungen, die auf Pferden und die militärischen nicht ausgenommen.

Wir schließen diesen Abschnitt mit den denkwürdigen Worten Klopstock's, des Verfassers der Hermannsschlacht:

„Wie? Gymnasium nennen die jetzigen Menschen die Stätte,
Wo die Jugend turnt, ach! wo der Körper verdirbt; *)
Den Ort, wo er wurde geübet, bezeichnet der Name.
Bei den Hellenen war That; aber wir reden davon.“

Und was wäre nun noch über den großen, reichen, tiefen Gegenstand zu sagen, der uns bisher beschäftigt hat? — Offen zu gestehen, was ich darüber gesagt habe, es befriedigt mich nicht. Ist es die Größe, die Natur des Gegenstandes, welche die Rede darüber zu einer ungenügenden macht; kann man eine Sache vollständig, befriedigend abhandeln, über der man nicht steht, sondern in der man steht, die wir nicht haben, sondern die uns hat? Oder ist vielleicht der ächte Begriff der Vaterlandsliebe an Bedingungen gebunden, die in unserm realen Leben nicht existiren, so daß es ein Unrecht wäre, ihn bei uns vorauszusetzen, ihn zu fordern? Wie es nun auch damit beschaffen sein möge, genug ich fühle den Drang in mir, der gedehnten Darstellung noch eine übersichtliche, an die zeitliche Entwicklung des Menschen sich anschließende anzuhängen.

Der Mensch erscheint als Individuum auf dem Schauplatze der Welt, als ein Ich. Die Ichheit ist ihm an- und eingeboren. Der Trieb der Selbsterhaltung durchdringt ihn. Er ist ein geborner Egoist,

*) Von dem Orte, wo Obiges der Fall sein sollte (z. B. nach einem veröffentlichen Ministerialrescript vom Jahr 1837 in Baiern), glaube man nur ja nicht, daß doch der Geist dabei sehr wohl gedeihen könnte. Es ist gelehrte Narrheit. Wo der Körper verdirbt, verdirbt auch der Geist für das wahre Leben. Wohl, bei mürbem, krummem, gichtischem Leibe kann man ein sehr gelehrter Mann werden. Aber ist mit Jünglingen, bei denen man es auf dieses Ziel anlegt, dem wahren Leben gedient? Es giebt gar keine einseitige, rein körperliche Bildung, und zwar eben so wenig, als eine in sich beschlossene Förderung materieller Interessen. Das Geistige spielt immer mit hinein. Leider aber giebt es eine unkörperliche und darum auch ungeistige Gelehrtenbildung. Diese verdient unsern Haß, wie alles Lehren und Lernen von Vielerlei, wie alles eigentliche Lehren, Vorsagen, Vordociren, Vorpredigen, Moniren, Dictiren und wie die herrschenden Ungethümer heißen, und zwar überall. Welcher Knabe, welcher Jüngling, welcher Mann ist denn dadurch je auf Erden etwas geworden? Keiner. Was sollen denn Lehrer und Schüler zusammen? Ich will es Euch sagen: jene sollen diese im Feuer exerciren lassen. Von gemeinen Soldaten könnt ihr es lernen. Aber wo sind die Officiere, die Unterofficiere? Suchet sie, aber ich rathe, nicht überall ohne Laterne. Elementarische Bildung! Dieses Wort lernet begreifen für alle eigentlichen Schulen ohne Ausnahme, und — unser Leben wird ein anderes werden.

soll es sein, muß es sein, zur Sicherung seiner Existenz. Das Kind kennt seinen Hunger, seine Bedürfnisse; daß auch Andere Hunger haben, lernt es später. Folglich sorgt es zuerst allein für sich. Neben diesen unschädlichen, nothwendigen, folglich guten Egoismus soll Anderes gepflanzt, und er soll so weit überwunden oder untergeordnet werden, daß der Mensch fähig wird, seine Ichheit, sein ganzes Dasein für Dinge, die er für höhere erkennt, aufzuopfern. Dieses ist nur dadurch möglich, daß er größere Ganze, Allgemeinheiten als höhere Dinge auffassen und sich dagegen als ein Theilchen, als Glied begreifen *lernt*. Dieser Ganzheiten giebt es mehrere, in die der Mensch nicht auf einmal, sondern allmählig eingeführt werden kann. Auf jeder Lebensstufe ist daher auch der Sinn für das Gemeinschaftliche, das Höhere, der Gemeinsinn ein anderer; er hat immer andere und andere Ziele. Betrachten wir den Verlauf des werdenden Menschen, die Kreise, *in* die er, von seiner Ichheit aus, eingeführt wird, womit der endigen soll, der mit einem Atom, seinem Ich, anfängt, und was dazwischen liegt.

Aus träumerischem Zustande erwacht der Säugling im Kreise der Familie. Gott selbst hat sie gestiftet; ein Mann gehört zu einer Frau zur gegenseitigen Ergänzung, zur Gestaltung einer heiligen Einheit, welche vervollständigt wird durch ein Kind. Wohl ihm, dem jungen Erdenbürger, wenn uneigennützige, aufopfernde Liebe die Glieder der Familie verbindet, wenn jedes seine Obliegenheiten treu erfüllt. Diese schaffende oder erhaltende Thätigkeit zum Besten der Familie, die alle Glieder umfassende Liebe bilden den edlen Familiensinn, den Patriotismus der Familie. Von Vater und Mutter geht, weil sie auch noch zu anderen Familien gehören, eine das Herz erweiternde Gesinnung auf die Kinder über. Glücklich daher die Kinder, deren Familie zu einem größeren, in Liebe verbundenen Familienkreise gehört und welcher edle Hausfreunde nicht fehlen. Eine solche Familie ist der heilige Heerd der größten Tugenden. Deutschland ist vor vielen anderen Ländern und Völkern ein, Gottlob! durch edlen Familiensinn, durch häusliche Tugenden gesegnetes Land. Diese bilden die Krone der Frauen, des weiblichen Geschlechts überhaupt. Ueber den häuslichen Kreis, in dem sie, wenn mit reichem Gemüth und ächter Weiblichkeit überhaupt begabt, die Sonnen sind, über die Gemeinschaft verwandter Familien geht der Blick weniger Frauen hinaus; noch seltener sind sie thätig für Anderes. Wir fordern es auch nicht von ihnen; wenn sie nur treu und fromm die Kinder erziehen, darin, wie in der hingebenden und aufopfernden Liebe für den Mann, ihren Beschützer, Freund und Herrn („das ächte Weib will einen Herrn") ihr Glück, ihre Seligkeit finden, „die Mädchen lehren und den Knaben wehren", kurz innige und sinnige, sanftmüthige und treue, noch

kürzer deutsche Gattinnen und Mütter sind! Doch wir bannten auch, wo ein höherer Geist in einem weiblichen Wesen waltet, ihn nicht in engere Sphären, als zu seiner allseitigen Entwicklung erforderlich sind. Vielmehr gehört es zu den edlen, patriotischen Tugenden der Frauen, wenn sie Zeit, Kraft und Neigung haben, auch für weitere Bestrebungen: für Krankenvereine, Kinderbewahranstalten und ähnliche, dem Wirken im häuslichen Kreise verwandte Bestrebungen thätig zu sein, und wenn sie, was in der weiblichen Erziehung so häufig übersehen und nachher, wenn es zu spät ist, von den Gatten so schmerzlich vermißt wird, den Sinn in sich ausbilden, das weitergehende, männliche Streben aufzufassen, anzuerkennen, nach Gebühr zu würdigen und in Hochgefühl sich die Gattin eines Mannes zu wissen, der einen hohen Lebensberuf würdig ausfüllt und der mit seinen Gedanken und Strebungen die Welt umspannt. *) Denn der häusliche Kreis füllt die Seele des strebenden Mannes nicht aus, darf sie nicht ausfüllen. Während das Mädchen ausschließlich im häuslichen Kreise erzogen wird oder auch eine Schule besucht, die aber jedenfalls eine dem Geiste einer erweiterten Familie ähnliche Haltung anzunehmen hat, wird der Knabe in die öffentliche Schule geschickt, welche die Gemeinde, der Staat gestiftet hat. Er soll für einen Beruf, der seiner Natur nach jedenfalls den häuslichen Kreis überschreitet, er soll für das öffentliche Leben erzogen werden. Unter glücklichen Constellationen wird er mit Hochachtung und Liebe zu seinen Lehrern erfüllt, er widmet sich mit Fleiß und Anstrengung den Gegenständen ernsten Lernens, er stiftet Schulkameradschaften, er lebt sich aus in wilden Knabenspielen, der Mensch in ihm wird ausgebildet, und er reift so allmählig zum Jüngling heran. Als solcher wählt er sich einen bestimmten Lebensberuf. Wohl ihm, wenn er für edle Thätigkeit in demselben schwärmt! Der große Gedanke des Vaterlandes geht in ihm auf; es erwacht in ihm die Begeisterung, für dasselbe zu wirken. Heil ihm, wenn aus den Kreisen der Männer, in die er tritt, patriotische Gesinnung ihn anweht! Denn nur das im Leben Lebendige wecket Leben, Gesinnungen, Thaten. Zu den edlen stillen Tugenden, welche Vater und Mutter im Kreise des Hauses ihm anerzogen, gesellen sich die Anfänge der öffentlichen Tugenden: Tüchtigkeit im Berufe, Begeisterung für die

*) Daß es so wenige, für das öffentliche Leben thatkräftig wirkende Männer unter uns giebt, liegt nicht allein an dem Mangel erregender Factoren in dem öffentlichen Leben selbst, sondern zugleich an der einseitigen, ungenügenden Bildung der Frauen. Die meisten bannen den Mann in den häuslichen Kreis durch sichtbare und unsichtbare, aber mächtige Gewalten. Wer sich nicht bannen läßt, wird selten dem (jederzeit traurigen) Zwiespalte mit der Hausfrau ausweichen können.

Ehre, den Ruhm, die Freiheit des Vaterlandes! Mit Hochgefühl vernimmt er die großen Thaten der Vorfahren, erregend wirkt auf ihn die Bewegung der Gegenwart, und hohe Gedanken, in der Zukunft zu verwirklichen, schwellen seine Seele. Er wird **Mann, Familienhaupt, Bürger, Patriot.** Welche Forderungen machen wir an ihn, welche macht er selbst an sich? Zuerst nennen wir **Luther's** Wort:

„Ein Jeder lern' seine Lection,
So wird es gut im Hause stohn!"

Die erste Pflicht gegen das Vaterland ist die nie rastende Arbeitsamkeit.

Patriotismus **ohne** Geschicklichkeit und Tüchtigkeit in seinem Berufe ist ein leerer, wüster Schall. Jeder sorge zunächst für die Seinigen, für eine tüchtige Erziehung der Kinder, die das nachfolgende Geschlecht bilden, die Zukunft sichern, für seinen Kreis, seine Sache! Glücklich ein Land, wie Deutschland, in dem es so viele Männer, auch so viele Lehrer giebt, die kein höheres Interesse kennen, als das edle, tüchtig zu wirken in ihrem Berufe. Alle fremden Pädagogen, die nach Deutschland kommen, müssen dieses freudig anerkennen. Die Sache, für die ein Mann lebt, ist zugleich auch die Sache **Anderer.** Darum schaare er sich mit diesen zusammen! Folglich **Association** zum Gedeihen des gemeinsamen Lebensberufes! Wie könnte daher **Lehrer**-Patriotismus bestehen unter denen, die sich von anderen Lehrern abschließen? Wer aber nur an sich denkt, wie könnte der sich associiren? Die Wörter schon widersprechen einander. „Wer sich abschließt, setzet sich wider Alles, was gut ist." Der Gemeinsinn besteht eben überall darin, daß man sich in einem Größeren fühlt, als Glied des Ganzen wirksam ist, sich dem Gemeinsamen unterordnet. **Männerfreundschaft!** die ihren festen Halt gewinnt durch das gemeinsame Streben nach höheren Dingen.

Der Mann ist aber nicht bloß Familienhaupt und Standesgenosse, er ist **Bürger** seines Vaterlandes. Er glüht für dessen Wohl; das Glück desselben ist sein Glück, die Ehre desselben seine Ehre, die Freiheit desselben seine Freiheit. Es ist ein bezauberndes Wort.

„O Freiheit!
Silberton dem Ohr,
Licht dem Verstand und hoher Flug zu denken,
Dem Herzen Hochgefühl!"

Und mit Recht. Denn die Freiheit ist die Bedingung alles wahrhaften, mannhaften Glücks. Mit ihr hat man noch nicht Alles; aber ohne sie hat alles Andere einen geringen Werth. Denket euch ein Volk, wohnend auf dem fruchtbarsten Boden, unter dem herrlichsten

Himmel, in welchem selbst Wissenschaften und Künste blühen *) — ohne Freiheit, es ist ein Sclaven- oder gar ein Bedientenvolk; wir verachten es. Nehmet dagegen ein Volk, das unter dem Eispol

*) „Wissenschaften und Künste blühen — ohne Freiheit" — es ist nur in beschränktem Sinne möglich. Denn die Freiheit ist auch der Lebensäther der Wissenschaften. Böckh hat darüber ein bedeutungsvolles Wort gesprochen:

„Ist Freiheit der Lebensgeist der Wissenschaften auf ihrem eigenen Gebiete (und gewiß ist sie es, nicht allein, weil äußere Beschränkung den Gedanken hemmt, sondern weil sogar schon die Besorgniß derselben den Gedanken in der Geburt erstickt), so müssen die Wissenschaften, so lange sie selber nicht etwa erschlafft und verderbt sind, aus ihrem innern Wesen hervor die Liebe einer gesetzmäßigen Freiheit im Leben der ganzen Menschheit auch über das Gebiet der Wissenschaften innerhalb seiner engsten Gränzen hinaus durch unmerklichen Einfluß unbeabsichtigt fördern. — Ein handwerksmäßiger und pedantischer Betrieb jeder Wissenschaft, der in dem Kleben am Einzelnen und in der Erfahrung Gegebenen, ohne Begeisterung und Kraft, Gedanken zu erzeugen, und in der bloßen Ueberlieferung des Hergebrachten für das Gedächtniß besteht, mit einem Worte die todte Wissenschaft, kann kein Leben erwecken, wird also die Geister eher niederdrücken als anregen, und in dem Grade als ein Herrscher, eine Regierung, Gesellschaft oder Anstalt das gelehrte Handwerk, welches zuweilen unter dem Namen gründlicher Gelehrsamkeit empfohlen wird, an die Stelle des lebendigen Wissens setzt, erstirbt die geistige Regsamkeit in dem Volke, welches den Einflüssen einer solchen Bildung nachgiebt. Nur wo alles Einzelne in sein Allgemeines aufgenommen ist, der Stoff in Gedanken verwandelt, der Gedanke mit Begeisterung ergriffen wird, wohnt der Wissenschaft Leben ein, und sie gelangt alsdann durch schöpferische Kraft und Reflexion zu weiterem Fortschritte. Friedrich, der außer der Bildung durch Geschmack das geistige Vorwärtsgehen wollte, tadelt daher in der kurzen Uebersicht der Fortschritte des menschlichen Geistes, welche er der Geschichte seiner Zeit eingewebt hat, an den meisten deutschen Gelehrten, daß sie Handwerker, und an den Professoren der Universitäten außer ihren unfeinen Sitten, daß sie Pedanten seien. Wolf, dessen Schriften er als Jüngling eifrig studirt hatte, ist ihm zuwider, weil er nur Leibnitz'ens System wiederkäuete und weitschweifig wiederholte, was dieser im Feuereifer geschrieben hatte; selbst eine auf das Kriegswesen bezügliche Schrift beginnt er mit den zwar einfachen, aber unübertrefflichen Sätzen: „Was hilft es zu sehen, wenn man nur ein Pflanzenleben führt; was hilft es zu sehen, wenn es nur geschieht, um Thatsachen in seinem Gedächtniß aufzuhäufen; was hilft mit einem Worte die Erfahrung, wenn sie nicht geleitet wird durch die Reflexion?"

D'Alembert und Friedrich der Große ꝛc. Akadem. Einleitungsrede von A. Böckh. Berlin, bei Veit ꝛc., 1839. S. 8 ff.

mit den Bären um seine Nahrung kämpft und acht Monate in rußigen Hütten wohnet und von Künsten und Wissenschaft wenig weiß, aber seine Selbstständigkeit und Freiheit gegen innere und äußere Dränger zu erhalten weiß — wir werden solchem Volke vor jenem den Vorzug geben, wir werden es, wollen wir nicht dem ganzen Inhalte der Geschichte Hohn sprechen, wollen wir vielmehr ihre großen Momente in unser Denken und Fühlen aufnehmen, groß und herrlich nennen. Die Freiheit ist die Gesundheit der Nationen. *) Was will es bedeuten, wenn ein kranker Mann an einer reich besetzten Tafel sitzet, oder die Erlaubniß zum Genusse von einem Andern als eine Gnade erflehen muß? Beneiden wir dagegen nicht Alle einen nackten Natursohn, der an einer Baumrinde naget! Die Freiheit ist die Gesundheit des Mannes, die Gesundheit der Nationen. Darum äußert sich auch der Patriotismus der Glieder eines Volks zunächst in der Erstrebung der Freiheit. Wo sie fehlt, fordert sie der Patriot, nicht einmal, so immer fort und fort, so lange, bis sie errungen. Mit Bewunderung betrachten wir in der Geschichte den Kampf mancher Nationen um dieses höchste der irdischen Güter durch Jahrhunderte hindurch. Und noch nie wurde ein Volk auf immer ein Sclavenvolk, wenn die Freiheit sein höchstes Gut war. Hundertmal besiegt, zerstückelt, zertreten — immer von Neuem aufgestanden und gekämpft: endlich gelingt es, endlich triumphirt die Freiheit.

Von zwei Seiten kann die Freiheit eines Volkes in Gefahr gerathen: von außen und von innen. Die von außen entstehenden Gefahren: Angriffe eines eroberungssüchtigen Volkes, sind die am wenigsten gefährlichen. Man kennt den Feind, seine Absichten liegen zu Tage, Niemand wird getäuscht. Alle erheben sich, weil Alle bedroht sind, und der Feind wird zurückgeschlagen. Die Wunde, die er schlug, gleicht nur einer äußeren Verletzung des Körpers. Weit gefährlicher ist die Unterdrückung der Freiheit durch innere Feinde. Sie sind im Innern des Landes, scheinen zu den Unsrigen zu gehören; Macht, Ansehen, Geld kämpfen für sie, heimlich wirken ihre Gifte, feile Knechte nennen die Mitwirkung „Patriotismus" — es ist eine innere Krankheit des Körpers, deren Ursachen und Quellen sich dem Auge leicht verstecken, eine Krankheit, welche auf Verdorbenheit der Säfte, fehlerhafte Constitution, mangelhafte Organisation, unregelmäßigen Lebenswandel hindeutet. Klar wird den Lesern dieser Unterschied zwischen äußeren und inneren Feinden durch einen Blick auf die Geschichte Kur-

*) „Die Politik ist Gesundheitslehre, nicht weil sie Gesundheit geben, sondern weil sie die Ursachen der Krankheit entdecken und oft vermindern kann." Dahlmann a. a. O. S. 8.

hessens vom Jahre 1807 bis 1813, durch einen Blick auf die Geschichte Spaniens in den letzten dreißig Jahren. Einen furchtbareren äußeren Feind, als Napoleon war, kennt die Geschichte der letzten Jahrtausende nicht. Und doch war er der wahren Freiheit Spaniens weit weniger gefährlich, als Ferdinand der Siebente mit seiner Camarilla, der Inquisition, der ganzen Klerisei und allen seinen Knechten. Gefährlich war die Lage Spaniens im Jahre 1808; aber zum Verzweifeln schrecklich nur nach dem Jahre 1815. Doch die spanischen Männer verzweifelten nicht. Trotz Inquisition, Kerker, Verbannung und Tod ihrer Helden hat die spanische Nation sich frei zu machen gewußt; noch kämpft sie für ihre Freiheit. Welches Gut wird dort der Preis sein für die Einäscherung von tausend Dörfern und Städten, für hunderttausend Gefallene, für Millionen Thränen, Wunden und Opfer? Die Freiheit, nichts als die Freiheit. Sie allein ist solcher Opfer werth; denn sie ist das höchste Gut einer Nation, sie ist nicht der Inbegriff alles Glücks, aber sie ist die Bedingung alles Glücks; aber sie will auch erworben, erkämpft sein; geschenkt wird sie Keinem. So hat Frankreich fünfzig Jahre lang für die Freiheit gekämpft; der List der Hölle ist auch dieses Land von Zeit zu Zeit wieder verfallen; aber immer hat dieses heldenmüthige Volk wieder gesiegt.

Glücklich das Volk, dessen Glieder, von Patriotismus durchdrungen, nach der goldnen Freiheit streben, nach der Verfassung, dem Zustande, der Lage, kurz den Verhältnissen, welche die Gewißheit sichern, daß nicht der Wille eines Einzelnen oder Weniger den Willen der Nation bestimmen, sondern daß das geschehe, was die Nation will. *) Dazu bedarf es nichts weniger, aber auch nichts mehr, als daß alle lebendigen Glieder der Nation dasselbe wollen. **) Welche Macht könnte solcher Entschiedenheit widerstehen!

Glücklich das Volk, in dem der Gemeinsinn, das Nationalgefühl so ausgeprägt sind, daß sie alle in der Nation etwa noch vorhandenen Verschiedenheiten überwinden, dieselben sich unterordnen: Verschiedenheiten der Dialecte, der Lebensweise, der Temperamente nicht nur, sondern auch die tiefer liegenden der Cultur-, der Standes-, selbst der religiösen Verhältnisse. Wo das Nationalgefühl, das Bewußtsein der

*) In Hinsicht auf die Form nennen wir denjenigen Staat frei, dessen Grundeinrichtungen nur nach einer bestimmten allgemeinen Regel und nur unter Zuthun aller Stände oder Gliedmaßen des Volks verändert werden können." Dahlmann, a. a. O., S. 9.

**) Aber wie bildet sich der Wille einer Nation? Wie erfährt man ihn? Wie äußert er sich? — Solche und ähnliche Fragen werden hier aufgeworfen werden. Aber es ist meine Sache nicht, hier alle möglichen Fragen zu beantworten. Ich könnte auch Manches fragen.

nationalen Einheit recht stark ist, da beherrscht es alle diese Verschiedenheiten. Wie glücklich wäre Deutschland, wenn jedem deutschen Katholiken der deutsche Protestant lieber wäre, als der Katholik irgend eines andern Landes, und umgekehrt, wie sich von selbst versteht! Dann würden die Differenzen zwischen den Evangelischen und den Alt-Lutheranern und alle anderen, großen und kleinen, leider oft so höchst erbärmlichen, gar nicht aufkommen! Alle wären eins in der gemeinsamen lebendigen Theilnahme an den Geschicken des Vaterlandes, Alle vereinigten sich, das Gute, das es besitzt, zu erhalten, und das, was ihm fehlt, ihm zu erringen. Glücklich das Volk, dessen Glieder für Gemeinwohl, Glück und Freiheit des Vaterlandes erglühen!

Ist nun der Patriotismus der Schlußstein der Entwicklung des Menschen, des Bürgers? Des Bürgers gewiß, aber gewiß nicht des Menschen. Wo bliebe das Christenthum? Wir müssen weiter gehen. Mögen sehr viele unserer Zeitgenossen, denen wir nicht alle Bildung absprechen können, uns nicht mit ihren Gesinnungen bis zur Gränze des Vaterlandes gefolgt sein, sondern in kleineren Sphären, vielleicht in der engsten des Egoismus, verweilen: wir dürfen nicht stehen bleiben. Wie sich eine Familie zum ganzen Volke, dem sie angehört, verhält, so jede einzelne Nation zur ganzen Menschheit. Wie der Familiensinn sich zum Patriotismus zu erweitern hat, so der Patriotismus zum Weltpatriotismus, besser, wie das Christenthum es bezeichnet, zur allgemeinen Menschenliebe. Es spricht in der allgemeinsten Weise: „Du sollst Deinen Nächsten lieben wie Dich selbst!" Das ist, die Gottesliebe mit inbegriffen, das Gesetz und die Propheten.

Es gab eine Zeit und sie ist noch, wo man meinte, Haß des Auslandes, der Fremden sei — Patriotismus. Die schlechten Wörter: „Ausland, Fremder u. s. w." bezeichnen diese schlechten Ansichten. Sie erzeugen den Nationalhaß, und dieser ist der Vater eines blutdurstigen Ungeheuers, des Krieges. Nein, meine Wertheſten! die Liebe zum deutschen Vaterlande besteht nicht in dem Hasse gegen Franzosen und Engländer; das ist ein falscher Patriotismus, der dem Vaterlande selbst nur böse Früchte trägt. Der Patriot soll Christ sein, der Patriotismus sich zur allgemeinen Menschenliebe verklären. Wozu wäre denn das Wort gesprochen: „Seid ihr nicht Alle — Brüder?" Wie Gott die individuellen Verschiedenheiten gesetzt hat, daß sie einander ergänzen, einander helfen und heben, so hat er die National-Individualitäten, die Nationen, neben einander gestellt, daß sie einander dienen und einander die höchsten Güter erringen helfen. Das Erste, was eine Nation der andern schuldig ist, ist Gerechtigkeit, d. h. Achtung ihrer Eigenthümlichkeit, ihres Besitzthums, ihrer Rechte. Es ist eine

negative Tugend; aber schon eine große. In welchem Volke sie sich vorfindet, da kann der Gedanke, ein anderes Volk aus vorgeblichem Patriotismus zu beeinträchtigen oder gar zu unterjochen, oder unterjochen zu helfen, gar nicht aufkommen. Was würde es damit auch gewinnen? Kann aus der Ungerechtigkeit Gutes entstehen? Nimmermehr. Die Sünde ist nicht nur der einzelnen Leute, sie ist auch der Völker Verderben. Leider hat man das Christenthum oft so verstanden, als regele es wohl das Verhalten der einzelnen Menschen gegen einander, nicht aber das der Völker. Leider handelt man hier oft nach den Grundsätzen und Eingebungen des schnödesten Eigennutzes, Patriotismus genannt, verletzt in den höchsten und wichtigsten Angelegenheiten die heiligen Pflichten, die man doch von dem einzelnen Menschen im engsten Leben verlangt. Heillose Inconsequenz, Heuchelei und Trug, fruchtbare Mutter eines unübersehbaren Meeres von Unglück, von Jammer und von Thränen! Wie viel des wahren Glücks kann Frankreich gewinnen, wenn es Deutschland unterjocht, und was hätten wir gewonnen, wenn wir halb oder ganz Frankreich uns aneigneten? Und solch Dichten und Trachten wollte man unter uns unter dem hohen Namen des Patriotismus einschwärzen! Der wahre Patriot hält auf die Freiheit seines Landes gegen äußere und innere Feinde; aber sicherlich wäre er kein Patriot, wenn er an Handlungen der Ungerechtigkeit gegen andere Nationen Antheil nähme. Er wäre dann ein Knecht der wahren Feinde seines eigenen Landes. Aber er geht weiter, er entwickelt gegen andere Nationen positive Tugenden. Er hilft nicht nur nicht andere Nationen unterjochen, er begünstigt ihr Streben nach Entwicklung und Freiheit, nicht bloß durch heimliche Gedanken (was helfen die?), sondern durch die Zunge, die Hände, die That. „Was Du nicht willst, das man Dir thue, das thue auch einem Andern nicht. Und was Du willst, das man Dir thue, thue auch dem Andern!" sagt ihm ausdrücklich mit dürren Worten der Inhalt seiner heiligen Bücher, schärft ihm durch die erste Regel die Pflicht der Gerechtigkeit, durch die zweite die der Liebe ein. Das ist Christenthum und zugleich — merkt es euch! — wohlverstandener Patriotismus. Die Völker des Erdballs bilden die große Familie der Menschheit, den Baum der Menschheit. Jede Nation ist ein Zweig desselben, ein Organ des Menschengeschlechts. Jede bringt eine Seite desselben zur Darstellung, zur Vollendung; alle sollen sich zu einer innern, organischen Einheit vereinigen. Gewinnt die eine an wahrem Wohl, so gewinnen alle. Siegt der Despotismus in Spanien in einer Schlacht, es ist eine Niederlage aller Nationen Europa's und der Welt. Der Fortschritt einer Nation ist ein Fortschritt aller. Der wahre Patriotismus vereinigt und verklärt sich zur Freundschaft und

Sympathie mit allen freien Nationen der Menschheit. Nicht alle aber sind frei, die ihre Ketten nicht fühlen, oder mit ihren Ketten rasseln.

„Alle müssen in einander greifen,
Eine durch die andere gedeihen und reifen."

Was der Einen fehlt, hat die Andere; die Verschiedenheiten ergänzen einander zu vollkommneren Einheiten. Wir Deutschen haben den Geist, das Genie, die Wissenschaft, die Theorie, die schöpferische Kraft; unsere Nachbaren, die Franzosen, dagegen den Verstand, das Talent, den Lebenstakt, die Praxis, die anwendende Kraft. Sollen nun beide einander scheelsüchtig ansehen, öffentlich und heimlich einander befehden und hassen, soll die eine Nation den Fortschritt der andern nach Möglichkeit beeinträchtigen und sie in kriegerischer Stellung bewachen? Das ist die Lehre der wahren Feinde beider Länder. Gewiß, wir sind der richtigen Meinung, die Franzosen thäten sehr wohl daran, Einiges von uns zu lernen; aber sollten wir nicht auch Einiges von ihnen, von dem Volke lernen können, dessen Blut den Pulsschlag Europa's bezeichnet? Und wenn nicht, wenn nichts von ihnen auf uns zu übertragen wäre, so wollen wir ihnen wenigstens Gerechtigkeit wiederfahren lassen und das Gute anerkennen, dessen sie sich erfreuen. Das Gegentheil wäre Taktlosigkeit, Bornirtheit. Es verleitet die Lehrer und Erzieher zu der nur allzubekannten bitteren, hochmüthigen Kritik, die alles Nicht-Deutsche mit national-egoistischer Gesinnung zu meistern sich herausnimmt; sie leitet die unreife Jugend, ohnedieß „schnell fertig mit dem Worte", zu ungemessenen, absprechenden Urtheilen über Personen und Zustände, die jeden Falls über der Sphäre ihres Urtheils erhaben sind; sie, diese verderbliche Manier des Kritisirens und Erniedrigens, bringt die Jugend um den hohen bildenden Genuß, der in der Anerkennung großer Erscheinungen im Leben der Einzelnen und der Völker liegt; sie wird in ihrer Heillosigkeit nur von dem Grade der Selbstsucht übertroffen, die keinen Andern ohne Schmerz über sich erblicken kann. Weg mit diesem Nationalegoismus, dieser secirenden Kritik, diesem selbstgefälligen bornirten Dünkel aus den Kreisen der Jugend, die, wenn sie sich gesund und frisch entwickeln soll, anzuleiten ist, zu allem Urthümlichen, Gottgeschaffenen, Menschlichgroßen anerkennend und verehrend aufzublicken!

Was die Vaterlandsliebe dem Bürger, die Familienliebe dem Hausvater ist, das ist die allgemeine Menschenliebe dem Christen. Der Mensch ist älter und gilt mehr als der Bürger, wie der Bürger höher steht als das Familienhaupt. Darum denke man überall zuoberst und zuerst an die Besserung und Veredlung des Menschen, und durch ihn des Bürgers! Der Deutsche behalte seine Häuslichkeit, seine innere, tiefe Gemüthlichkeit, seinen Transcendentalismus; aber er ver-

binde diese großen und herrlichen Eigenschaften mit der Energie und der Thatkraft! Wir verdanken der Natur große und herrliche Naturanlagen, wir wollen darum unsere Natur nicht ändern; aber fortbilden, entwickeln, ergänzen. Nicht in der Abschließung, nicht in der feindseligen Stellung gegen civilisirte, freie Nationen besteht der deutsche Patriotismus. Dem Egoismus eines Landes entsprießen eben so wenig segenreiche Folgen, als dem Egoismus einer Familie, und die Nationaleitelkeit ist eben so wenig eine Tugend, als jede andere Art von Eitelkeit. Wir verwerfen sie mit demselben Rechte, mit dem wir die Ausländerei verwerfen.

In solcher Weise vereinigen und verklären sich in demselben Einzel-, Volks- und Menschheitsindividuum die Tugenden des Familienhauptes, des Bürgers, des Menschen, — des Christen: Liebe zu den Seinigen, dem Vaterlande, der Menschheit. Das Christenthum verklärt und veredelt alle Strebungen, Richtungen, Triebe. Je mehr es, das wahre, wohlverstandene, nicht das passive, in leidendem und leidigem Gehorsam bestehende, sondern das im Kleinen und Großen thätige Christenthum in die Familien, in die Völker, in die Menschheit dringt, desto näher kommt die Zeit, in der alle Menschen, ungeachtet ihrer Verschiedenheit nach Geschlecht, Stand, Stamm und Nation, sich fühlen und wissen werden als Glieder der einen großen Menschenfamilie, welche ist Gottes.

Nun ist noch ein Wort hinzuzufügen, um zu zeigen, in welcher Weise die Lehrer der Jugend zur Entwicklung wahrer Freiheit beitragen sollen.

Es giebt, wie die Leser sehr wohl wissen, eine äußere und eine innere Freiheit, für den einzelnen Menschen. In dem Obigen redeten wir von der ersteren, von einem Zustande, welcher dem freien Raume und der frischen Himmelsluft rings um einen lebendigen Pflanzenkeim herum verglichen werden kann. Derselbe kann sich dann ausdehnen, entwickeln, reifen nach den vom Schöpfer in seine Natur hineingelegten Gesetzen, ungehindert, frei. Ob und wie er sich entwickelt, hängt, außer den eben genannten zwei Bedingungen (Naturanlage und freier Spielraum), von den Kräften, die ihn erregen oder nicht erregen, d. h. von Licht, Luft, Wärme, Regen, Bodenbeschaffenheit, Nachbarschaft u. s. w. ab. Aber der freie Raum ist eine unerläßliche Bedingung einer naturgemäßen, allseitigen Entwicklung von innen heraus in die Tiefe, Höhe und Breite.

So auch beim Menschen. Die Naturanlagen verdankt er, gleich der Pflanze, dem Schöpfer. Was der Pflanze der freie Raum der

Lust ist, ist dem Menschen die äußere Freiheit, Bedingung einer allseitigen Entwicklung nach den Gesetzen und dem Drange seiner Naturanlagen und nach Verhältniß der übrigen, auf ihn einwirkenden Kräfte. Die wesentlichsten sind: Vater und Mutter, der Unterricht, das öffentliche Leben, die Religion, oder nach äußeren Einrichtungen benannt: Familie, Schule, Staat, Kirche. Diese wichtigen Institutionen machen den Menschen, günstig einwirkend, nach und nach innerlich frei, erziehen ihn zur innern Freiheit, und er vollendet sie durch Selbsterziehung. Die innere Freiheit besteht in der Beherrschung der sinnlichen Triebe und Leidenschaften durch die Vernunft. Wer äußerlich frei ist, ist es darum nicht innerlich, und umgekehrt. Wie bei einzelnen Menschen, so bei ganzen Nationen, wenn man deren Culturzustand durchschnittlich nimmt. Denn auch in der cultivirten, freiesten Nation der Welt giebt es viele innerlich unfreie, welche von ihren Leidenschaften beherrscht werden. Diese werden im Zaume gehalten durch Polizei- und andere Gewalten. Hier an dieser Stelle erkennen wir, daß die äußere Freiheit der Nationen, wie die innere des einzelnen Menschen, ein Ideal ist, dem sich Individuen und Völker mehr oder weniger nähern. Die vollkommensten, glücklichsten kommen ihm am nächsten. Aber es bleibt ein Ideal, d. h. wird wohl nie vollkommen erreicht, ist darum ewig mehr und mehr anzustreben, nämlich das Ziel: äußere Freiheit des Ganzen, innere Freiheit Aller. Das extreme Gegentheil davon ist: äußere und innere Unfreiheit. Von beiden Verhältnissen zeigt die Geschichte der Vergangenheit und Gegenwart annähernde Beispiele, d. h. die meisten Nationen befinden sich in mittleren Culturzuständen, die Glieder der einzelnen Nationen sind in Betreff der innern Freiheit sehr verschieden und im Ganzen besitzen sie mehr oder weniger äußere Freiheiten (Mehrzahl!). Aeußere Freiheit ohne innere ist der Zustand einer wilden Horde unter Anführung eines selbstgewählten Häuptlings; innere ohne äußere ist Sclaverei oder Knechtschaft unter einem Despoten, der nach Willkür herrscht. Dieser Zustand ist, wenn nur die innere Freiheit sich fortwährend entwickelt, vorübergehend. Denn die äußere Freiheit ist eine nothwendige Folge der innern, welche alle Glieder einer Nation durchdringt. Diesen Gedanken haben wir Lehrer uns vorzugsweise vorzuhalten, wenn wir zur freien Entwicklung unserer Nation beitragen wollen. Wir vermehren die Kenntnisse, entwickeln die Kräfte, erziehen zu Religion und Tugend, erhöhen die Bildung. Wir haben es mit der innern Gesundheit des Einzelnen und der Volksjugend überhaupt zu thun. Je allgemeiner diese Eigenschaften und Güter werden, desto mehr reift auch das Volk der äußern wie der innern Freiheit entgegen. Jeder liefere dazu in seinem größern oder kleinern Kreise durch Thatkraft

und Energie, kurz durch lebendiges Beispiel seinen Beitrag. Keiner lebe umsonst! Jeder sei wenigstens frei in sich. „Wer das Reich, dessen geborner König Jeder ist, die Beherrschung seiner eigenen Seele, wohl verwaltet, und ein Bild des guten Staates in seiner Familie zeigt, der verbessert die öffentliche Sitte, welche die Trägerin aller freiheitlichen Einrichtungen ist, und bewahrt auch unter einer Despotie ein unverletzliches Gebiet der Freiheit." *) Die Entwicklung jedes Menschen und jeder Nation geschieht in Stufen und Perioden. Es giebt auch Knoten, scheinbare Stillstände; aber keine wirklichen. Die glücklichste Entwicklung ist die gesetzmäßig stetige, von innen nach außen treibende. Sie kann fortschreiten, ohne daß zugleich die äußere bedeutend fortschreitet. Aber diese Zeit kommt gewiß, und wenn sie gekommen, so reift durch sie um so mehr die innere. Beide stehen in lebendiger Wechselwirkung. Bald ist die Thätigkeit einer Zeit vorzugsweise auf das Erringen äußerer, bald auf die Entwicklung innerer Freiheit gerichtet. So oscillirt auch die Nadel der Cultur zwischen dem idealen und realen Pole. Das Bild der Entwicklung der Menschheit ist keine gerade, sondern eine Spirallinie. Wenn es nur wirklich ein Fortschreiten ist! Daß es dieses im Allgemeinen sei, davon überzeugt uns der Glaube an die Menschheit. Auch hier, wie überall, macht der Glaube selig! Denn er begeistert den Menschen. Ohne Glauben und Begeisterung ist nie etwas Großes geworden. Von ihnen gilt, daß „wer da hat, dem wird gegeben". Darum strebe Jeder darnach, daß er habe!

Doch ich muß schließen diesen Aufsatz; es ist Zeit. Aber Eins habe ich noch auf dem Herzen, noch nicht gesagt. Oben streiften wir nur mehrmals daran vorbei. Gleich den Kindern, die das Beste bis zuletzt aufheben, habe ich es bei Seite gelegt. Es ist die schönste Perle in dem Kranze deutscher Tugenden, ein Beweis, daß auch der Deutsche göttlichen Geistes ist. „Gott verläßt keinen Deutschen", sagte ich oben mit dem Sprichworte. Wirklich nicht? Nein, gewiß nicht, es ist nicht möglich. (Das Wort Deutscher ist zu betonen!) Und warum ist es nicht möglich? Darum nicht, weil der Deutsche einen Keim von Gott als etwas zu seinem innersten Wesen Gehöriges, Substantielles, an oder in sich trägt. Und dieses ist nichts Anderes als der Trieb, das Verlangen, die Sehnsucht nach der Wahrheit, und zwar nach der absoluten oder objectiven, womit er verbindet die Achtung vor der subjectiven, d. h. vor der Wahrhaftigkeit, kurz die Verehrung der Ueberzeugungstreue. Die ganze absolute Wahrheit wird wohl nie der Menschheit, noch

*) Dahlmann, a. a. O., S. 181.

weniger eines Individuums Eigenthum werden; darum hat sich der Mensch an das Streben nach der Wahrheit mit lauterstem Sinne zu halten. Dieses thut der, der in der Wurzel seines Wesens ein Deutscher ist, und zwar in solchem Grade, daß er sich gezwungen fühlt, selbst den zu achten, der nach seiner Ansicht zwar irrt, in dem er aber Redlichkeit, Wahrhaftigkeit findet. Er kann sich dieses Gefühls gar nicht entbrechen. Eine herrliche, göttliche Eigenschaft! Ich betrachte sie als den eigentlichen Demant in der Brust meiner Landsleute. In ihrer Verehrung sagte ich oben schon, nichts sei dem Charakter des Deutschen mehr zuwider als Doppelzüngigkeit, Heuchelei, Servilismus, Scheinheiligkeit. „Er meint es doch ehrlich", sagt der gemeine Mann, seine Hochachtung kund gebend und sie fordernd für den, von dem er so spricht, von dem, zu welchem er spricht. Und ein deutsches Kernwort — die Sprache, die Tochter des Geistes, zeugt, giebt Zeugniß von diesem ihrem Vater — besagt: Ehrlich währt am längsten. — Wirf daher alles das, auch in diesem Buche, was Du nicht für wahr erkennen kannst, über Bord; aber verleugne auch nie die ächt deutsche Tugend: Verehrung der Ueberzeugungstreue!

Autoren-Verzeichniß.

Abela. I. 458.
Ackermann, C. II. 92.
Adami, C. II. 31.
Adler. I. 226.
Agren, Dr. Swen. II. 6.
Ahn, F. II. 254.
Albert, Dr. W. I. 260.
Altorfer, J. J. II. 339.
Ammon. II. 144.
Anschütz. I. 458. 470.
d'Anville. II. 93.
Apelt. II. 33.
Arago, F. I. 83.
Arndt, C. M. I. 66. 67.
Arrowsmith. II. 93. 395.
Aßmus. II. 73.
Atzerodt, F. II. 73.
Audoyer. I. 504.
August, C. F. I. 301. II. 139.
Ausfeld, J. K. I. 518.

Bach. I. 469. 470. 477.
Bacharach. I. 520.
Backe. I. 231.
Baczko, L. v. II. 339. 340.
Bagge, C. W. G. I. 299.
Baillot. I. 467.
Baird, N. I. 75.
Ballhorn, G. F. II. 425.
Baltrusch, S. C. II. 184.
Bames. II. 81.
Barbieux, H. II. 255.
Bauer. II. 89.
Baumann. II. 420.
Baumfelder. I. 85.
Baumgarten, J. C. F. I. 374. 376. II. 178.
Baumgärtner, A. II. 140.
Baur. II. 89.
Beauvais, L. A. II. 254.
Beck. II. 89.
Becker. I. 474. 476.
Becker, K. F., Dr. I. 338. 339. 340. 358. II. 88.
Beethoven. I. 472. 473. 475
Bell-Lankaster. I. 256.
Benda. I. 470.
Beneke, F. C., Dr. I. 64.
Benniken. II. 75.
Berghaus. II. 31.
Bergk, Dr. I. 470.
Beringer, Minna. II. 33.
Berlin. II. 73. 76.
Berndt, J. Ch. II. 342.
Bernoulli, Ch. II. 146.
Bertini. I. 467. 468. 475.
Berzelius. II. 146.
Bescherelle aîné. II. 253.
Bescherelle jeune. II. 253.
Bettinger, Fr. II. 253.

Beyer. I. 223.
Biot. II. 140.
Bischoff. II. 112.
Blanc, L. G., Dr. II. 29. 32.
Bloßfeld. I. 405.
Blum. II. 111.
Böckh, A. II. 431.
Boclo, L., Dr. II. 420.
Bog, G. B. I. 402. 406.
Bollenberg, J. D. I. 404.
Bormann, K. I. 68. 382. II. 19. 422.
Borsche. II. 108.
Böttiger, C. W., Dr. II. 76. 78. 83.
Bräm. II. 91.
Brandes, H. W. II. 139. 142.
Brandt. I. 229.
Brandt, J. F., Dr. II. 122.
Braubach, Dr. I. 84.
Braune. I. 458.
Bredow, G. G. II. 81. 84. 90.
Brehm. II. 378.
Breidenstein, K. I. 457.
Breitung. I. 466.
Breßlauer Schullehrerverein. I. 457.
Bretschneider, K. G., Dr. I. 102.
Brettner, H. A. II. 140.
Brewer, J. P. II. 141.
Brey, A. P., Dr. II. 254.
Brieger, C. F. I. 277.
Brigham, A. II. 421.
Bronn, Dr. II. 108. 111.
Brückner, Aurelio I. 519.
Brückner, G. I. 268.
Bruni. I. 472.
Brunner. I. 466.
Büchner, K. II. 256.
Burchardt. I. 84.
Busch, F. I. 227.
Bußler. I. 519.

Calamnius. I. 226.
Campagnoli. I. 476.
Campe, J. H. II. 383.
Cannabich, J. G. Fr. II. 27.
Carstair. I. 402.
Clementi. I. 467. 470.
Elias, H. P. I. 68. II. 423.
Combe, A., Dr. II. 425.
Cramer, F., Dr. I. 63.
Cramer, J. B. I. 465. 467. 472.
Cürie, P. F. II. 114.
Curtmann, W. J. G., Dr. I. 308.
Czech. II. 394.
Czerny. I. 465. 466. 467.

Daniel, F. W. II. 340. 392.
Demeter, J. I. 58. 406.
Demme, H. G. II. 338.
Denzel, B. D. I. 46. 190. 347.
Dethier, P. A. II. 93.
Diabelli. I. 467. 469.
Diekmann. I. 85.
Dielitz, Th. II. 91.
Diesterweg, F. A. W., Dr. I. 71. 81. 85. 87. 141. 186. 262. 288. 352. 365. II. 4. 174. 175. 176. 183. 218. 221. 225.
Dinter, G. F., Dr. I. 57. 87. 227.
Dittersdorf. I. 476.
Dolz, J. C. M. I. 292.
Dotzauer. I. 466. 473.
Dove. II. 145.
Dreist. II. 231.
Dresch, L. v. II. 89.
Dreßler, C. II. 251.
Dreßler, J. G. I. 283.
Drogan, G. I. 262.

Eggers. I. 84.
Ehrlich, C. G. I. 188.
Eichhorn. II. 80. 89.
Eikhof. I. 468.
Eiselen, C. W. G. II. 423.
Engel, M. II. 701.
Engelhardt, K. A. I. 471.
Engstfeld, P. F. I. 421.
Erk, L. I. 425. 458. 459. 460. 471.
Ernst, K. I. 31. 91. 92. II. 378.
Eschke. II. 351.
Ewald. II. 378.

Falkmann, Ch. F. I. 320. 382. 383.
Fechner. II. 140.
Fibel, C., Dr. 285.

Fichte, Dr. I. 179.
Fichte. II. 417.
Fiedler. I. 226.
Fink. I. 477.
Fiorillo. I. 475.
Fiſcher. I. 469.
Fiſcher, E., Dr. 457.
Fiſcher, E. G. II. 139.
Fiſcher, J. G. I. 425. II. 108. 109. 115. 137.
Fiſcher, W. II. 75.
Fodor. I. 472.
Follen, A. A. L. I. 305.
Förſter. II. 90.
Francke, K. L. I. 493. 518.
Fricke, Fr. I. 519.
Friedenreich. I. 291.
Friedleben, Th. II. 143.
Fries. II. 142.
Fröhlich. I. 473.
Frouſſard. I. 260.
Funke. II. 93.
Gabriel, E. E. II. 179.
Gallus. II. 75.
Gaukſterdt, A. J. I. 364.
Gebhardi, L. E. I. 469. 471. 474.
Gedike, F., Dr. I. 254.
Gehler. II. 141.
Geißler. I. 474.
Georgi, K. A. M. H. 342.
Gerlach, Otto v. I. 229.
Gersbach, J. I. 423. 458. 459.
Geſſert, F. I. 50.
Girard, P. I. 85.
Glanzow (Puſtkuchen), Dr. I. 58.
Gläſer, K. I. 422. 458. 459.
Glückſelig, F. I. 344.
Gmelin. II. 141.
Göldi, A. II. 223.
Göroldt, J. H. I. 476.
Götze. I. 467.
Götzinger, M. W. I. 321. 344. 345.
Gräfe, H., Dr. I. 70. 71. 78. 84. II. 113.
Graff. II. 93.
Graſer, J. B., Dr. I. 53. 54. 241. 254. 256. II. 392.
Graßmann, F. H. G. I. 183. 242, 275. 314. 346. II. 212.
Graun. I. 475.
Greßler, J G. L. II. 182.
Grieſinger. I. 476.
Grimm. II. 33. 92.
Grimm, Gebrüder. I. 292.
Grimm, J., Dr. I. 338.
Grohmann. I. 519.
Gruber, J. G. I. 85.
Grünberg, G. II. 342.
Grundtwig. II. 86.
Grunert. II. 225.
Grünter. I. 519.
Guericke. II. 72.
Guillié, Dr. II. 339.
Gutsmuths, J. C. F. II. 21. 26. 425.

Haacke. I. 84. II. 75. 89.
Haag, M. E. II. 256. 257.
Häbler, W. L. I. 273.
Hagnauer, G. H. I. 497.
Hahn, Ch. T. H. M. I. 376.
Hahn, B. I. 424.
Hahn, Chr. II. 179.
Hand. I. 478.
Hamilton. I. 259.
Handel, Chr. Fr. I. 60. 71. II. 118.
Hanſen. I. 85.
Härderer. I. 375.
Harniſch, W., Dr. I. 48. 75. 84. 182. 231. II. 216. 379. 383. 426.
Hartmann, C. E. II. 145.
Häſer. I. 457.
Haſert, C. A. I. 233.
Haßlinger. I. 468.
Haug, M. II. 338.
Haydn. I. 472. 473. 475.
Hebel. I. 226. 252.
Hecht. I. 226.
Heer, J. II. 179.
Heeren. II. 89.
Heinel. II. 73. 75.
Heinrich, K. W. II. 123.
Heinrigs, J. 403. 404.
Heinroth, J. A. G., Dr. I. 457 466. 474.

Heinzelmann, W. II. 84.
Helpermann, K. L. II. 426.
Helmuth, J. H. II. 137.
Helwing. II. 76.
Hempel, K. F. I. 294. II. 143.
Hennig. I. 401.
Hennig. I. 405.
Henry. II. 109. 123.
Henſen. II. 383.
Hentſchel, G. II. 182.
Herder, J. G. I. 229. 252.
Hergang. I. 56. 401.
Hergenröther, J. B. I. 55.
Hering, K. G. I. 422. 466.
Herling, S. H. A., Dr. I. 383.
Hermann, F. II. 254. 256.
Hertmann. I. 405.
Herſchel. II. 143.
Herz. I. 465.
Heſſe. I. 469. 470.
Heuſer, P. II. 174. 175. 176.
Heuſer. I. 421.
Heuſſe, J. II. 137.
Hientſch, J. G. I. 426. 457. 458. 459. 474. II. 342.
Hildebrandt, A., Dr. II. 421.
Hill. II. 395.
Hinrigs. I. 323.
Hirzel, Dr. II. 340.
Hiul. I. 85.
Höchſten, E. II. 251. 254.
Hochſtetter, Ch. F. M. II. 116. 144.
Hoffmann. II. 145.
Hoffmann, J. A. G., Dr. I. 260.
Hoffmann, K. F. B. II. 21.
Hoffmeiſter, K., Dr. I. 86. 323. 342. II. 419.
Hogger, A. v. I. 60.
Hold. II. 90.
Honcamp, F. E. I. 359.
Hoppe, W. I. 423.
Horner, II. 141.
Hornung, D. I. 405. 406.
Hörſchelmann, A. II. 19. 27.
Huber, J. R. I. 232.
Hübner, J. I. 226.
Hugendubel, Ch. G. II. 29.
Hugendubel. II. 449.
Hülſtett, G. K. A., Dr. 304.
Hummel. I. 465. 472.
Hünten, Fr. I. 465. 468.

Jagersveldt, J. van, Dr. II. 257.
Jacob, F. A. L. I. 423. 458.
Jacobi. II. 224.
Jacotot. I. 257.
Jäger. II. 367. 378. 380. 383. 391.
Jäger, W. A. II. 417.
Jahn, A. F. W. I. 278.
Jahn, F. L. II. 413.
Janſa. I. 472.
Jaspis. I. 84.
Jauer'ſcher Schullehrerverein. I. 423.
Ideler, L. II. 255.
Ideler, J., Dr. II. 255.
Jerrer, G. E., Dr. I. 226. II. 81. 89.
Judä, E. I. 233. II. 70. 72.
Jung. I. 438.
Junker, M. F. 276.

Kaliſch, E. W. I. 298.
Kalkbrenner. I. 465.
Kant. II. 144.
Kapp, F., Dr. II. 7.
Kappe, E. II. 81.
Karmarſch, K. II. 146.
Karow, E. I. 425. 459. 474.
Kauffmann, E. F. I. 490.
Kaumann, F. W. II. 256.
Kawerau, P. F. Th. I. 262. II. 180.
Keferſtein. II. 145.
Kelber, J. G. I. 255.
Kern, B. G. I. 84.
Kerndörffer, H. A., Dr. I. 316.
Keßler (W.). I. 474.
Kieſewetter. I. 478.
Kieſewetter, J. G. H. E. I. 61.
Kincker. I. 260.
Kirchberg, E. I. 243.
Klar, A. II. 341.
Klein, B. I. 468. 470.
Klein, J. G. II. 342.
Klein, J. W. II. 338. 339. 340. 343.

Klindt, J. I. 364.
Klöden. II. 8. 92. 144.
Kloß. I. 405.
Klumpp. I. 84. 260.
Knebel, H., Dr. II. 251. 254.
Knie, J. G. II. 339. 340. 342. 343.
Kniewel, T. F., Dr. I. 232.
Knorr, L. W. I. 565.
Koch, Chr., Dr. I. 170.
Koch, C. F., Dr. II. 426.
Koch, J. F. W. I. 421.
Koch, Dr. II. 115.
Kocher, C. I. 457. 459. 474.
Köhler, F. II. 146.
Kohlrausch, F. I. 223. II. 76. 78. 90.
König, A. R. J., Dr. I. 84.
Koppe, C. II. 224.
Korff. I. 489.
Kortegarn. I. 84.
Kortmann, C. I. 404.
Krampitz, F. W. II. 340.
Kranke, F. II. 172. 177. 181.
Krause, K. H. I. 191. 351.
Krause. II. 92.
Krauskopf, J. I. 517.
Kreutzer. I. 477.
Krieger. I. 260.
Kriegk, G. L. I. 314.
Kries, F. II. 137. 139. 141.
Kröger, J. C., Dr. I. 62. 260. II. 419.
Krohn, v. I. 84.
Krug, J. F. A. I. 270. II. 340.
Krüger. I. 440.
Krümmer, H. II. 31.
Krummacher, F. A., Dr. I. 58. 192. 227. 233. 252. II. 93.
Kruse. II. 92.
Kübler, G. F. I. 423. 458.
Kügelgen, W. v. I. 192. II. 93. 378.
Kühl. 85.
Kühlau. I. 468.
Kühnstädt. I. 474.
Kühnau, L. W. II. 339.
Küster, S. Ch. G. II. 69.
Küster. I. 226.
Kutzen. II. 75.
Lachmann, K., Dr. II. 341. 342.
Lachs. II. 367.
Lamotte, M. L. I. 490.
Lange, W., Dr. I. 226. 363.
Langenberg, C. II. 176.
Laubling, J. M., Dr. I. 375.
Lecerf. I. 424. 458.
Ledebur, v. II. 75.
Lehmann, J. A. O. L., Dr. I. 304.
Lehmann, F. W. I. 402.
Lehmann. I. 343.
Leipoldt, W. II. 67.
Leischner. I. 402.
Leist, J. H. C. II. 23.
Leloup, P. J., Dr. II. 251. 254.
Lenz, H. O., Dr. II. 112.
Leo, H. II. 89.
Leonde St. Lubin. I. 467.
Leonhard, v. II. 111. 145.
Leuckart. II. 111.
Liebig. II. 146.
Liebler, P. A. II. 75. 84.
Liebreich, G. I. 405.
Lilienstern, Rühle v. II. 31. 92.
Lindner, O. J. I. 466. II. 180.
Link. II. 145.
Lisco. I. 226. 227.
Litair, de Gaur. II. 253.
Litorf, J. II. 250.
Littrow. II. 140. 142.
Litzinger, H. J. II. 73. 84.
Lochner, G. H. K., II. 91.
Loebell, J. W. II. 88.
Logier. I. 466.
Löhr, J. A. C. I. 226. 268. 313.
Lohse. 93.
Lohsé. II. 108.
Loire. I. 472. 475.
Lorentz, F., Dr. II. 83. 90.
Lossius, K. F. II. 89.
Löwenberg, Jul. II. 92.
Lüben. I. 518. II. 108. 120. 149.
Lübke, G. I. 520.
Lucas, F. I. 287.
Lücke, C. R., Dr. I. 227.
Luden, H. II. 80. 89.
Ludwig, J. L. I. 277.

Lüttwitz, v. II. 342.
Lützelborger, B. I. 260.
Lyell. II. 145.

Maaß, J. G. E. I. 421.
Mädler, J. H. Dr. I. 403. 406.
Mager, K., Dr. II. 199. 256.
Manso, J. C. F. II. 75.
Marheineke. II. 72.
Märker. I. 405.
Markwordt, J. C. I. 402.
Marx, A. B. I. 457. 476. 477.
Matter, M. I. 261.
Meckel. II. 423.
Mehl, L. I. 518.
Meigen, J. W. II. 115.
Meißner, K. II. 257.
Melos, J. G. I. 226. II. 137.
Menzel, II. 256.
Menzel, K. A. II. 80. 88.
Menzel, W. I. 323.
Merlecker. II. 91.
Mettenleitner. I. 403.
Meyer, F., Dr. I. 403.
Milner. II. 70.
Minner, J. M. II. 252.
Mitscherlich, E. II. 146.
Mohnike, I. 97.
Möller. II. 91. 378.
Möllinger. II. 340.
Montaigne, M. v. I. 69.
Morgenbesser, M. I. 226.
Moritz. I. 85.
Mortimer, P. II. 70.
Mozart. I. 472. 473. 475.
Muck, F. J. A. I. 422.
Mücke, A. I. 519.
Mühling, A. I. 468. 469. 470. 471.
Müller, J. v. II. 89.
Müller. II. 85.
Müller, G. v. II. 89.
Müller. I. 465. 466.
Müller, F. II. 341.
Müller, J., Dr. I. 271.
Müller, P. I. 427.
Münch. I. 40.
Müncke, G. W., Dr. II. 140. 141.
Nägeli. I. 419. 457. 459. 468. 478.
Natorp, B. C. L., Dr. I. 70. 72. 401. 421. 474.
Naumann, J. F. II. 113.
Neander, A., Dr. II. 71.
Nebe, J. G. A. I. 58.
Necker de Saussiere, Madame. I. 60.
Nedelmann, W. I. 458. 459. 468.
Nehm, W. I. 382.
Neigebauer. 88.
Neubig, A., Dr. II. 145.
Neumann. I. 475.
Neumann. I. 462.
Neumann, G. F. L. II. 20.
Neumann, J. Ph. II. 140.
Neumann. II. 383.
Nicolai, C. A. I. 406.
Niebuhr. II. 89.
Niederer, K. geb. Kasthofer. I. 67.
Niemeyer, A. H., Dr. I. 61.
Niemeyer, Ch. II. 81.
Niesen, Ch. II. 338.
Nissen. I. 477.
Nitzsche. I. 469.
Nodnagel, A. I. 311.
Nolte, H. II. 255.
Nösselt, F. II. 22. 80. 84. 85.
Novalis. I. 252.

Offinger. I. 375.
Ohlert. I. 84.
Oken. II. 109.
Olivier, F. I. 192. 245. 255. 278.
Oltrogge, C. I. 297.
Orban. 84.
Otto. I. 495.
Otto, C. F. I. 86.
Overberg, B. A. I. 56.

Pansin. II. 75.
Parrot. II. 144.
Paucker. II. 224.
Paul, Jean. I. 66. 252.
Perschke, W. I. 507.
Pestalozzi, H. I. 58. 132. 181. 256. 420.
Peters. I. 85.

Pfaff. II. 141.
Pfeiffer, J. I. 419.
Pfiſter, v. II. 80.
Philippi. II. 84.
Phul, v. II. 75.
Piening. I. 473.
Pippel. I. 405.
Plato, G. J. K. L., Dr. II. 122.
Platt, A. 92.
Pleyel. I. 467.
Poggendorf. II. 146.
Pöhlmann. I. 256.
Pölitz, K. H., Dr. II. 75. 88.
Poppe, J. H. M., Dr. II. 137. 138. 145.
Prange. I. 459. 496.
Prechtl, J. J. II. 146.
Purgold. I. 231.
Pütz. II. 91.

Rammſtein, F. L. II. 253.
Ramsauer, J. I. 489. II. 210.
Ratzeburg, J. T. C., Dr. II. 122.
Raumer, K. v. II. 26.
Raumer, F. v. II. 89.
Rauſchenbuſch. I. 74. 226.
Rauſchnick, Dr. II. 75.
Rebs, Ch. G., Dr. II. 137.
Rehner, A. II. 77. 84.
Reich. II. 367. 392.
Reichardt, Louiſe. I. 470.
Reiche, Fr. II. 75.
Reichmeiſter, F., Dr. II. 425.
Reimer. II. 374.
Reinbeck, G., Dr. I. 369.
Reinhard, C. II. 183.
Reinhard, K. v. II. 89.
Rellſtab. I. 478.
Remy, C. v. I. 83.
Rettig, F. G., Dr. I. 233.
Reuſcher, S. Fr. A. II. 18.
Richard, J. F. II. 341.
Richter. I. 229.
Richter. I. 458.
Richter, A. II. 116.
Riecke. II. 367. 380. 383. 391.
Riedel. II. 75.
Riem. I. 468.
Rieß. I. 402.
Rinck, C. H. I. 459. 466. 468. 469. 470. 471. 474.
Rinne. I. 343.
Risler. I. 226.
Ritter. I. 476.
Robolsky, C. I. 489.
Rochlitz. I. 476.
Rochow, Fr. C. v. I. 289.
Rönnenkamp, P. J. I. 85.
Roon, A. v. II. 28.
Roquette, C. D. II. 252. 256.
Roſenthal. I. 231.
Roßmäßler, A. I. 486.
Roſſel, J. P. I. 283. 295. 296. 313.
Rotermund, H. W. II. 339.
Rotteck, C. v. II. 88.
Rougemont, F. v. II. 29.
Rudelbach, Dr. II. 86.
Rudolphi, Karoline. I. 67.
Rupp. H. 92.
Ruthe, J. F. II. 113. 115.

Sachs, S. II. 185.
Sack, A. L. II. 108.
Sackreuter, L. II. 70.
Sailer, J. M. I. 55.
Salzmann, W. F. I. 57.
Schacht, Th., (Dr.?) II. 24.
Schäde, K. I. 458.
Schärtlich, J. C. I. 423. 460. 471.
Scheele. I. 226.
Schenkendorff, M. v. II. 419.
Scherr, J. Th. I. 273. II. 378. 380. 383.
Schicht. I. 475.
Schiele. I. 489.
Schifflin, P. II. 250.
Schiller. II. 418.
Schilling. I. 476. 478.
Schlichtegroll. I. 85.
Schlimbach. I. 476.
Schloſſer. II. 89.
Schlüter, H. I. 85.
Schmachtenberg. I. 473.
Schmalz, C. A. W. II. 348.

Schmid, H. I. 107.
Schmid, J. I. 132. 488. II. 204.
Schmid, P. I. 491. 492.
Schmidt, Ch. II. 383.
Schmidt, M. I. 504.
Schmidt. I. 85. 226.
Schmidt. II. 31. 144. 145.
Schmitthenner, Fr., Dr. I. 343. II. 79.
Schneider. I. 459. 472. 476.
Schneider, J. J. II. 251.
Schnyder v. Wartensee. I. 475.
Scholz, Chr. G. II. 71. 187. 269. 283. 284. 285. 287. 359. 361. 362. 366. 381. II. 173. 176.
Schoppenhauer, Arthur. II. 339.
Schott. I. 231.
Schrank. I. 192.
Schreiber. I. 192.
Schröder, J. F., Dr. I. 317.
Schubart, F. I. 69.
Schubarth, E. L. II. 146.
Schubert, G. H., Dr. I. 192. II. 120. 143.
Schubert, F. J. II. 142.
Schuch, L. II. 28.
Schuft. II. 378.
Schultheiß, W. K. I. 277.
Schulz, J. II. 383.
Schulz, K. I. 420. II. 123.
Schulze, E. F. II. 89.
Schulze, G. L., Dr. I. 246. 279.
Schütze. I. 405. 469. 471.
Schwab, G. I. 293.
Schwarz, Ch. I. 261.
Schwarz, F. H. C., Dr. I. 62. 112.
Schweitzer, E. L. M. I. 52. 179.
Schweizer. I. 71.
Seidenstücker, J. H. P., Dr. I. 254. 303.
Seiler, G. F., Dr. I. 225.
Selten, F. C. II. 26.
Sickel, G. A. F., Dr. I. 69. II. 208.
Sickel, J. F. I. 52.
Sickler. II. 93.
Sidow, Wilhelmine v. I. 80.
Silber, F. A. I. 402. 403.
Simon, G. II. 252.
Simon, Günzer. II. 257.
Smissen, van der, Dr. II. 30.
Sobolewsky, L. II. 141.
Soldan. I. 494.
Sommer, A. F. I. 272.
Sommer. II. 144.
Spazier. I. 86.
Speckter, O. I. 192.
Spener, Ph. J. I. 229.
Spieker, C. W., Dr. I. 226.
Spieß, J. B. I. 56. 286. 287.
Spohr. I. 467.
Staak. I. 85.
Stamm, H. G. II. 417.
Steeger, J. A. I. 382.
Stehr, G. H. II. 254.
Stein. I. 489. 518.
Stein, C. F. I. 402. 406.
Steinbeck, C. G. II. 143.
Stenzel. II. 75. 90.
Stephani, H., Dr. I. 65. 71. 246. 254. 255. 401. 422.
Stern, W. I. 270. 360. 361. II. 156 181.
Stieler, A. II. 93.
Stier. I. 231.
Stötzel. I. 459.
Straß, Dr. II. 89.
Streit, F. W., Dr. II. 75.
Strobach, C. F. F. I. 318.
Struve, C. F. II. 339.
Stubba, A. I. 406. II. 31. 173. 182. 184. 222.
Stüve, C. G. A. II. 84.
Swinden, van. II. 224.

Tadey, C. Ch. I. 84.
Tafel. I. 260.
Tappe, W. und C. H. I. 519.
Tegner. I. 97.
Tellkampf, A., Dr. II. 225.
Tetzner, T., Dr. II. 84.
Thibaut. I. 478.
Thieme, K. T. M. I. 292.
Thierbach, C. I. 227.
Thilo. II. 91.

Thürnagel, C. I. 321.
Tillich, C. I. 291. II. 180.
Tobler, G. A. I. 488. II. 223.
Trechilius, F. O. I. 255.
Treſurt, J. P., Dr. I. 226.
Triſch. I. 405.
Türk. I. 476.
Türk, W. C. C. v. I. 289. II. 180. 209.
Türk, W. v. II. 137.
Tzſchucke, C. F. II. 74.

Uhle. I. 226.
Umbreit. I. 474.
Unger, C. S., Dr. II. 224.
Uſener. II. 70.

Vater. I. 226.
Vater. II. 91.
Vehſe, Dr. 90.
Vieth. II. 93. 425.
Vieth, G. und A. II. 138. 139.
Vogel, K., Dr. I. 84. II. 31.
Voigt, F. II. 18.
Voigt, J. II. 75.
Voigt. II. 111.
Völcker. I. 259.
Volger, W. F., Dr. II. 84. 85.
Volkmann, Dr. II. 77. 86.
Vömel. I. 62.
Vormbaum, Fr. II. 73. 74.

Wachler. II. 89.
Wachsmann, J. J. I. 423.
Wackernagel. I. 311.
Wagner, F. II. 136.
Wagner, K. F. Ch., Dr. I. 170.
Wagner, L., Dr. II. 81.
Wagner, M. I. 276. 284. 365. 376. 380.
Wahlbrück. II. 75.
Wander, K. F. W. I. 376.
Wangenheim, K. v. I. 60.
Warmholz. I. 520.
Weber. I. 477.
Weckers, Ph. J. II. 254.
Wedemann, W. I. 402. 466.
Weiker, L. C. I. 406.
Weiland, C. Fr. II. 92.
Weingard. I. 71.
Weingart, A. I. 268.
Weinlich. I. 470.
Weiß. I. 520.
Weiß, C., Dr. I. 74.
Weiß, J. G., Dr. I. 405.
Welter. II. 89.
Wendt. I. 470.
Werner, F. A. I. 460. 476.
Werner, J. A. L. II. 421. 422. 423. 426.
Weſſenberg, J. H. v. I. 59.
Wiecke. I. 84.
Wiegmann, A. F. A., Dr. II. 113.
Wieland, L. M. II. 339.
Wilberg, J. F., Dr. I. 57. 87. 290.
Wilhelmi, F. II. 83.
Wilke. I. 421.
Wilke. II. 374.
Wilmſen, F. P. I. 226. 293. 383.
Winkler, C., Dr. II. 122.
Winterfeld, v. I. 478.
With. I. 85.
Witte. I. 256.
Wöhler. II. 146.
Wölfer. I. 519.
Wolke, Ch. H. II. 338.
Wollmer, Dr. II. 144.
Woltmann, J. G. II. 88.
Wörle, J. G. C. I. 76.
Wörlein, J. W. I. 70. 75.
Wrage, L. I. 47.
Wurſt, R. J. I. 354. 361.

Zacharia, A. II. 30.
Zahn, F. L. I. 153. 226. 220. II. 72.
Zeh, C. II. 180.
Zehlike. II. 158.
Zehme, C. v. I. 286.
Zeller, C. A. I. 57.
Zeller, K. A., Dr. I. 275. 420.
Zerrenner, C. Ch. G. I. 48. 49. 85. 191. 226. 246. 287. 294. 359. II. 92. 383.
Zeune, A. II. 27. 339.

Ziegenbein, J. W. H., Dr. I. 226. 233.
Ziemann. II. 1.
Zimmermann, E., Dr. I. 58.
Zimmermann, Fr. I. 70.
Zimmermann, K. I. 70. 71.
Zimmermann. I. 467.
Zoller, K. A. II. 253.
Zschiesche. I. 469. 473.

Berichtigungen.

Noch im ersten Bande.

Seite 427 Zeile 16 von unten statt Arschütz lies Anschütz!
„ 428 „ 5 von oben statt Notenübungen lies Notirübungen!
„ 433 „ 6 von oben statt Abwechselungen lies Abweichungen!
„ 439 „ 1 von oben statt Mehrstimmigkeit l. Zweistimmigkeit!
„ 494 „ 1 von unten statt auch der l. auch das Verfahren der!
„ 500 „ 7 von unten statt verschieden lies entschieden!
„ 506 „ 14 von oben statt Vorlegeblätter lies Vorhängeblätter!
„ 513 „ 13 von unten statt vieler lies realer!
„ 515 „ 8 von oben statt nur lies auch!
„ 516 „ 17 von unten statt Kopiren lies Kopien!

Im zweiten Bande.

Seite 7 Zeile 6 von oben statt Meridan lies Meridian!
„ 29 „ 21 von oben statt Thasachen lies Thatsachen!
„ 39 „ 6 von unten lösche das Wort seine weg!
„ 51 „ 2 von unten setze nach Rahel ein (.)!
„ — „ 1 von unten statt Schmidhenner lies Schmitthenner!
„ 87 „ 3 von oben statt in lies im!
„ 110 „ 9 von oben statt vegatative lies vegetative!
„ 138 „ 14 von oben statt denen lies dem!
„ 241 „ 1 von unten statt man den lies man an den!
„ 295 „ 22 von oben statt Berichten lies berichten!
„ 318 „ 1 von oben statt verwunden lies verwenden!
„ 361 „ 11 von oben statt Andere lies Andern!
„ 384 „ 3 von unten statt der Taubstummen-Schulen lies der Verbindung der Taubstummen-Schulen!
„ 416 „ 11 von unten statt (.) setze ein (?)!
„ 418 „ 6 von oben statt (:) setze ein (.)!
„ 432 „ 15 von oben statt so lies sondern!

Außer den am Schlusse des ersten Bandes bereits angezeigten Werken sind auch noch folgende die Lehrer interessirende Schriften bei dem Verleger dieses erschienen:

Aufgaben zum Kopfrechnen in Erzählungen eingekleidet. 8. 1817. 10 gGr.

Bell, Andr., Schulmethodus. Ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisciplin. Aus dem Englischen übersetzt von F. W. Tilgenkamp. 8. 1808. 12 gGr.

Blätter, Rheinische, für Erziehung und Unterricht, mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Herausgegeben von Dr. F. A. W. Diesterweg. Der neuen Folge I. bis XVIII. Band, oder Jahrgang 1830 bis 1838. Jeder Jahrgang 2 Thlr. 16 gGr.

Einzelne Bände können nicht abgelassen werden, sondern nur ganze Jahrgänge, deren jeder 2 Bände umfaßt.

Blumauer, Karl, die fromme Mutter, welche ihr Kind zu Bette bringt und sein Erwachen behütet. Mit einem Titelkupfer von Geißler. cart. gr. 8. 1835. 14 gGr.

Bollenberg, J. D., deutsche Vorschriften. II. Hefts 1. Abth. besonders, enthält 100 einzeilige Vorschriften. 16 gGr.

—, —, englische Vorschriften. II. Hefts 1. Abth. besonders; enthält ein- und zweizeilige Vorschriften. 16 gGr.

Diesterweg, Dr. F. A. W., Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. II. Bändchen: gegen Friedr. Thiersch gerichtet. 1838. 8 gGr.

—, —, Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation. IV. Heft. Ueber Universitäten und über die Erziehung zum Patriotismus. 1838. 10 gGr.

Dieterich, J. A., Bildung des deutschen Nationalcharakters, die höchste Aufgabe für Lehrer und Erzieher der deutschen Jugend. Ein Versuch. 1815. 6 gGr.

Dyckerhoff, W., 2000 Aufgaben für die 4 Species in unbenannten Zahlen, fortschreitend vom Leichtern zum Schwerern. Eine Handtafel zur Selbstbeschäftigung für Schüler in Schule und Haus. 1838.
Auf Pappe gezogen 2 gGr. (in Partheien nur 1½ gGr.)

—, —, Handbüchlein für den Lehrer zu obiger Handtafel. (Unter der Presse.)

Engstfeld, P. F., kurze Beschreibung des Tonziffernsystems. Ein kleiner Beitrag zur Gesangbildung in Volksschulen. 8. geh. 1825. 6 gGr.

—, —, Chorgesänge zum kirchlichen Bedarf für Ziffernsänger. kl. 4. geh. 1825. 8 gGr.

—, —, Gesangfibel für höhere Bürgerschulen und Gymnasien, oder 400 methodisch-geordnete kurze musikalische Sätze (in Tonziffern und Noten) mit untergelegtem Texte. gr. 8. 1830. broch. 6 gGr.

—, —, kleine practische Gesangschule. Ein Uebungsbuch für Ziffernsänger. kl. 4. geh. 1825. 6 gGr.

Erk, L., Sammlung 3- und 4stimmiger Gesänge für Männerstimmen von verschiedenen Componisten, zum Gebrauche auf Seminarien, Gymnasien und in kleineren Singvereinen. I. Heft. Zweite Auflage. 76 Gesänge enthaltend. 4. 1837. 16 gGr.

—, —, Desselben Werks II. Heft, 35 Gesänge enth. 4. 1836. 12 gGr.

Fiedler, Dr. Franz, Geschichten und Alterthümer des untern Germaniens oder des Landes am Niederrhein, aus dem Zeitalter der römischen Herrschaft. I. Bändchen mit 8 Steindrucktafeln. 8. 1834. 1 Thlr.
A. u. d. T.: Römische Denkmäler der Gegend von Xanten u. Wesel.

Fink, Gottfr. Wilh., erste Wanderung der ältesten Tonkunst, als Vorgeschichte der Musik oder als erste Periode derselben dargestellt. Mit 8 Kupfertafeln. 8. 1831. 1 Thlr. 16 gGr.

Fleckenstein, J., Muster zur Uebung im Schreiben, vorzüglich in Schulen, gestochen von Heß. Zweite verbesserte Ausgabe. 4. 16 gGr.

Franz, Agnes, Gedichte. 2 Bändchen. 3 Thlr.

Gläser, K., kurze Anweisung zum Choralspiel mit Vor- und Zwischenspielen für ganz Ungeübte, die keine Kenntniß der Harmonie und Komposition besitzen. gr. 8. 1824. broch. 10 gGr.

—s—, Dreistimmige Choräle zum Gebrauch für Bürgerschulen, Institute, Gymnasien und kirchliche Gemeinden, die ohne Begleitung der Orgel singen, mit untergelegten Worten. Erstes Heft. 8. broch. 1827. 8 gGr.

—s—, Evangelisches Choralmelodienbuch in enger Harmonie mit kurzen und leichten Zwischenspielen für ungeübte Orgel- und Clavierspieler, enthaltend 140 Choralmelodieen. 4. broch. 1826. (Herabgesetzter Pr.) 2 Thlr.

—s—, Liederbuch für Schulen zum frühesten Unterricht im Singen. 12. 2te Auflage. 6 gGr.

—s—, Melodieen hierzu. 2te Auflage. 8 gGr.

—s—, Melodieen zu Lieth's Kindergedichten für das zartere Alter. 8. broch. 1829. 6 gGr.

—s—, Vereinfachter und kurzgefaßter Unterricht in der Theorie der Tonsetzkunst mittelst eines musikalischen Compasses. gr. 8. broch. 1828. 8 gGr.

—s—, 17 musikalische Wandtafeln zur ersten Unterweisung im Singen nach Noten, nach Nagory's Methode entworfen, nebst einer kurzen Anweisung zum Singen. Kl. Fol. 1821. 2 Thlr.

Goltzsch, E. T., Organismus des Sprachunterrichts in der Volksschule. 8. 1833. 4 gGr.

Gräfe, Dr. H., Jahrbüchlein der deutschen pädagogischen Literatur, mit Ausnahme der sich auf den Unterricht in fremden Sprachen beziehenden Schriften. Zwei Bändchen, die Literatur des Jahres 1826 und 1827 enthaltend, nebst einer Uebersicht der pädagogischen Literatur der Jahre 1823, 1824 und 1825. 8. 1831. 1 Thlr. 14 gGr.
(Drittes Bändchen, fortgesetzt von K. Zimmermann, die Literatur des Jahres 1828 enthaltend. 1834. 16 gGr.)

Grashoff, J. W., Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte. Für Divisionsschulen, höhere Bürgerschulen und die mittleren Klassen der Gymnasien bearbeitet. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. gr. 8. 1835. 12 gGr.

Harder, A., Gesänge und Lieder aus dem Sonntage und Christfeste von Krummacher 1-, 2-, 3- und 4stimmig mit Klavier- oder Pianoforte-Begleitung in Musik gesetzt. Ein Beitrag zur Beförderung des einfachen Gesanges in Volks- und Bürgerschulen, wie auch in häuslichen Zirkeln. 1. und 2. Bändchen. 1 Thlr. 12 gGr.

Hengstenberg, C., Geographisch-poetische Schilderung sämmtlicher deutschen Lande, mit beständiger Rücksicht auf Geschichte und mit erläuternden Anmerkungen. gr. 8. 1819. 1 Thlr.

Hill, Moritz, Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen. (Besonders abgedruckt aus Diesterweg's Wegweiser für Lehrer.) 1838. 6 gGr.

Hill, Moritz, Vollständige Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen für Volksschullehrer. Mit einer Lesefibel und einer Steindrucktafel. (Unter der Presse.)

Hoffmann, Friedr., Räthsel und Bilder, für Kinder von 8 bis 12 Jahren. Erste Sammlung. Die Zeichnungen von Otto Grashoff und Levy Elkan. Mit 43 lithogr. Blättern. gr. 8. (Unter der Presse.)

Hofmeister, Dr. K., Beiträge zur wissenschaftlichen Kenntniß des Geistes der Alten. Erstes Bändchen: Die Weltanschauung des Tacitus. gr. 8. 1831. 1 Thlr.

—•—, Desselben Werks zweites Bändchen: Sittlich-religiöse Lebensansicht des Herodotus. 1832. gr. 8. 14 gGr.

—•—, Erörterung der Grundsätze der Sprachlehre mit Berücksichtigung der Theorieen Becker's, Herling's, Schmitthenner's, Thiersch's und anderer Sprachforscher, als Prolegomena zu jeder künftigen allgemeinen Grammatik, welche als Wissenschaft wird erscheinen können. 1. und 2. Bändchen. gr. 8. 1830. 1 Thlr. 10 gGr.

Hoogen, Prior J. J., die Volksschulen, keine kirchliche, sondern allgemeine Staatsinstitute. 8. 1805. 5 gGr.

Horatius, Quintus Flaccus, sämmtliche Werke. Nach den Versmaassen der Urschrift deutsch von Friedr. Gehlen. Erster Band. Oden, Epoden, Säculargesang. 8. broch. 1835. 1 Thlr.

(Hürrthal) vierstimmiges Choralbuch zum Gebrauch in Schulen, wie auch für Singchöre und Klavierspieler bequem eingerichtet. gr. 8. 1810. 1 Thlr.

Kamp, H. A. von, Drei Erzählungen aus dem Leben des göttlichen Kinderfreundes. Ein Geschenk für die Jugend. Mit einem Kupfer von W. v. Kügelgen. geb. kl. 8. 1830. 8 gGr.

—•—, Festlieder für Elementarschulen, mit beigefügten bekannten und beliebten Choral- und Volksmelodien. 1. und 2. Heft. 8. 8 gGr.

—•—, Der Fruchthain und der Wald, oder Beschreibung der vorzüglichsten einheimischen Obst- und Waldbäume. Erzählungen und Gedichte über dieselben, zur Belehrung und Warnung vor Baumschänderei. Ein Geschenk für die Jugend. Mit 1 Kupfer von W. v. Kügelgen. geb. 8. 1830. 8 gGr.

—•—, Lieder für die Jugend. kl. 8. 1830. broch. 10 gGr.

—•—, Natur und Menschenleben. Drei Erzählungen für Kinder zur Unterhaltung, Belehrung und Warnung. Mit 1 Kupfer von W. v. Kügelgen. geb. kl. 8. 1830. 8 gGr.

—•—, Die Sänger im Frühlingshaine, oder Beschreibung der vorzüglichsten einheimischen Sangvögel, Erzählungen und Gedichte über dieselben zur Belehrung und Warnung vor Mißhandlungen der Vögel und ihrer Brut. Ein Geschenk für die Jugend. Mit einem Vorworte von Dr. F. A. Krummacher. Mit 1 Kupfer von W. v. Kügelgen. geb. kl. 8. 1830. 10 gGr.

—•—, Die Sänger im Frühlingshaine, ein Lesebuch für Kinder, nebst einem Anhange über die Obstbäume und deren Nutzen. Eine gekrönte Preisschrift. Schulausgabe. gr. 8. geb. 1828. 6 gGr.

—•—, Die Wege des Herrn mit verlassenen Kindern. Eine Schrift für die Jugend. Mit 1 Titelkupfer von W. v. Kügelgen. 1833. geb. kl. 8. 10 gGr.

—•—, Winterblümchen, Erzählungen für die Jugend, auch für das kindlichgesinnte Alter. Mit Kupfern von W. v. Kügelgen. kl. 8. geb. 1832. 12 gGr.

Katechismus, der Heidelbergische, in einer den Kindern faßlichen Zergliederung. Nebst beigedruckten Bibelstellen aus Gottes Wort. Von C. W. Krummacher. Zweite vielfach verbesserte Auflage. 1837. 3 gGr.
(in Parthien ungleich billiger.)

Koch, Rosalie, das Blumenkörbchen. Eine Sammlung lehrreicher Kindergedichte. Mit einem Vorworte herausgegeben von Agnes Franz. 12. broch. 1834. 8 gGr.

—, —, Palmenzweige. Erzählungen und Gedichte für die Jugend. (U. d. Pr.)

Körte, Dr. W., Leben und Studien Friedrich August Wolf's des Philologen. 2 Bände. gr. 8. 1833. 3 Thlr.

Krummacher, Dr. F. A., Apologen und Paramythien. 8. 1809. broch. 1 Thlr. 4 gGr.

—, —, Bibelkatechismus, das ist kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalt der heiligen Schrift. Zum Besten der christlichen Jugend verfasset. Elfte Auflage. gr. 12. 1837. 6 gGr.
(In Parthieen billiger.)

—, —, Bilder und Bildchen. 8. 1823. get. 18 gGr.

—, —, Festbüchlein, eine Schrift für's Volk. Erstes Bändchen enthält: Der Sonntag. Fünfte Auflage. 1828. broch. 12 gGr.

—, —, Desselben Werks zweites Bändchen. Das Christfest. Dritte umgearbeitete Auflage. 1821. broch. 18 gGr.

—, —, Desselben Werks drittes Bändchen. Das Neujahrsfest. Zweite Auflage. 1833. broch. 1 Thlr.

—, —, Katechismus der christlichen Lehre nach dem Bekenntniß der evangelischen Kirche in kurzen Sätzen. Dritte erweiterte Auflage. gr. 12. 1836. 4 gGr.

—, —, Katechismus der christlichen Lehre nach dem Bekenntniß der evangelischen Kirche in Fragen und Antworten und mit ausgedruckten Bibelstellen. Fünfte verbesserte Auflage. gr. 12. 1838. 4 gGr.
(In Parthieen billiger.)

—, —, Die Kinderwelt, ein Gedicht in 4 Gesängen. Neu bearbeitete Ausgabe. 8. 1813. broch. 1 Thlr. 4 gGr.

—, —, Die freie evangelische Kirche. Ein Friedensgruß zum neuen Jahrzehend. gr. 8. 1821. broch. 10 gGr.

—, —, Leben des heiligen Johannes. Eine Schrift für junge Christen. 12. cart. 1833. 12 gGr.

—, —, Parabeln. 3 Bändchen. Sechste verbesserte und vermehrte Auflage. 8. broch. 1830. 2 Thlr. 6 gGr. (Jedes Bändchen 18 gGr.)

—, —, Das Täubchen. Mit 5 Bildern, gezeichnet und geätzt von W. von Kügelgen. Zweite Auflage. Zum Besten der Rettungsanstalt für Waisen- und Verbrecher-Kinder zu Düsselthal. 8. 1827. (in Comm.) 8 gGr.

—, —, Das Wörtlein Und, eine Geburtstagsfeier. 1811. broch. 1 Thlr. 4 gGr.

—, —, Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche. Zweite Auflage. gr. 8. 1825. 1 Thlr. 8 gGr.

Krummacher, Emil Wilh., Katechismus der christlichen Kirchengeschichte für die evangelische Jugend. Eine Fortsetzung des Bibelkatechismus von F. A. Krummacher. 12. 1833. 6 gGr.
(In Parthieen billiger.)

Kügelgen, Wilh. v., die Geschichte des Reiches Gottes, nach der heiligen

Schrift, in Bildern. Mit andeutendem Text herausgegeben von Dr. F. A. Krummacher. 1. 2. 3. Heft, jedes mit 7 Kupfertafeln. à 1 Thlr.

Lieth, C. A. T., Kindergedichte für das zartere Alter. Dritte verbesserte und stark vermehrte Auflage. 12. broch. 1828. 8 gGr.

Lindemann, H., Choralmelodieen zum vollständigen katholischen Gesangbuche von M. L. Herold. Zum Gebrauch für Elementarschulen in Tonziffern übersetzt. 8. 1827. geb. 6 gGr.
Die Vorrede dazu besonders. 3 gGr.

Litzinger, Herm. Jos., die merkwürdigsten Begebenheiten aus der Preußisch-Brandenburgischen Geschichte. Ein Leitfaden für den ersten Unterricht in der vaterländischen Geschichte auf Gymnasien und höheren Bürgerschulen. 8. 1834. 5 gGr.

Luther, Dr. M., Anweisung zum Gebrauch der heiligen Schrift als Quelle der christlichen Erkenntniß. Aus seinen Schriften gesammelt von Fr. Gessert. gr. 8. 1826. 18 gGr.

Mager, Dr. K. W. E., über den Unterricht in fremden Sprachen. (Besonderer Abdruck aus Diesterweg's Wegweiser.) 1838. 6 gGr.

Mauvillon, F. W. v., Anweisung zur Erlernung des Schachspiels, mit besonderer Rücksicht auf diejenigen, denen das Spiel durchaus unbekannt ist. Mit 267 Spielen auf 19 Tafeln. gr. 8. 1827. geb. 3 Thlr. 12 gGr.

—, —, Belehrende Unterhaltung für junge angehende Schachspieler. 5 Bändchen. Jedes Bändchen 12 gGr.

Meigen, J. W., Deutschlands Flora, oder systematische Beschreibung der in Deutschland wildwachsenden und im Freien angebaut werdenden Pflanzen. Mit 96 Steindrucktafeln. 1. und 2. Band. gr. 8. 5 Thlr.

Möller, Dr. A. W., Karte des heiligen Landes, zum Gebrauch der Stadt- und Landschulen beim Unterricht in der heiligen Geschichte. Fünfte berichtigte Auflage. 1836. 12 gGr.

Müller, J. F. L., Gedichte für Kinder. Frei nach dem Holländischen von F. Sicherer. 1837. 8 gGr.

Natorp, B. C. L., Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen. Leitfaden für den ersten Cursus. Fünfte verbesserte Auflage. 4. 1837. 20 gGr.

—, —, Desselben Werks zweiter Cursus. Zweite verbesserte Auflage. 4. 1834. 1 Thlr.

—, —, Bell und Lancaster Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart. 8. 1817. 14 gGr.
(Ist eine ganz veränderte, im Inhalte aber gleiche Ausgabe von Lancasters Schulmeister unter 1000 Kindern.)

—, —, Die kleine Bibel. Zweite verbesserte Auflage. gr. 8. 1823.
Auf Druckpapier 20 gGr.
Auf Schreibpapier 1 Thlr. 6 gGr.

—, —, Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. gr. 8. 3 Bände. 3 Thlr. 12 gGr.
Erster Band. 2. Auflage. 1823. 1 Thlr. 4 gGr.
Zweiter Band. 1813. 1 Thlr. 4 gGr.
Dritter Band. 1815. 1 Thlr. 4 gGr.

—, —, Fibel oder Elementarbuch für den ersten Unterricht in deutschen Schulen. 8. Stereotyp-Ausgabe. 3 gGr. (In Partieen 2 gGr.)

—, —, Ueber den Gesang in den Kirchen der Protestanten. Ein Beitrag zur Veredlung der Liturgie. 8. 1817. 1 Thlr. 4 gGr.

Natorp, B. C. L., Lehrbüchlein der Singekunst, für die Jugend in Volksschulen herausgegeben. Erster Cursus. Siebente Auflage. gr. 8. 1832. broch. 3 gGr.

—•—, Desselben Werkchens zweiter Cursus. Zweite Auflage. gr. 8. 1827. broch. 3 gGr.

—•—, Melodieenbuch für den Gemeindegesang in den evangelischen Kirchen. gr. 8. 1822. broch. 10 gGr.

—•—, Ueber Rink's Präludien. Ein Beitrag zur Verständigung angehender Organisten über kirchliches Orgelspiel. (Zugleich eine Fortsetzung des Briefwechsels einiger Schullehrer ꝛc.) gr. 8. 1834. 10 gGr.

—•—, Kleine Schulbibliothek. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer in Volksschulen. Fünfte ganz umgearbeitete Ausgabe. 8. 1821. 14 gGr.

Nedelmann, W., Sammlung von Jugendliedern in Frohsinn und Ernst. Dreistimmig in Musik gesetzt. Erstes Heft. Partitur. 1834. 8 gGr. Jede der einzelnen Stimmen à 4 gGr.

—•—, Lieder für die Jugend mit leichter Pianofortebegleitung. Erstes und zweites Heft. Quer 4. 1832. Jedes Heft à 12 gGr.

—•—, Vierstimmige Lieder für Männerstimmen und die oberen Klassen der höheren Schulen in Musik gesetzt. Erstes Heft. 4. broch. 1836. Partitur 16 gGr. Jede der vier einzelnen Stimmen 6 gGr.

—•—, Deutscher Liederkranz mit Pianofortebegleitung. Erstes Heft. 1834. 4. broch. 16 gGr.

—•—, Der jugendliche Sängerchor. Eine Auswahl aus den Liedern für die Jugend von H. A. v. Kamp, drei- und vierstimmig in Musik gesetzt für die oberen Klassen der Elementarschulen und den Familienkreis. Erstes und zweites Heft. broch. 1831. Jedes Heft 8 gGr.

—•—, Desselben Werks drittes Heft. Eine Auswahl aus den Liedern von C. A. T. Lieth. 1832. 8 gGr.

Nehm, W., methodisches Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stylübungen. Ein Leitfaden für Lehrer in Elementar- und Bürgerschulen. Mit einer Steindrucktafel. 1838. 1 Thlr. 6 gGr.

Nissen, Hermannsen und Steffensen, theoretisch-praktisches Handbuch für unmittelbare Denkübungen, nebst einem Anhange für Sprech- und Schreibübungen, zunächst für Lehrer an Volksschulen. Eine gekrönte Preisschrift. Zweite verbesserte wohlfeilere Ausgabe. 3 Theile. gr. 8. 1819. 1 Thlr. 12 gGr.

Petersen, D. J., kurzer Abriß der Erdbeschreibung, nach den neuesten Bestimmungen für Schulen. Dritte durchaus verbesserte und vermehrte Auflage. gr. 8. 1826. 12 gGr.

Plücker, Dr. Jul., analytisch-geometrische Entwickelungen. Erster Band mit 8 Kupfertafeln. gr. 4. 1828. 3 Thlr.

—•—, Desselben Werks zweiter Band. Mit 2 Kupfertafeln. 4. 1831. 2 Thlr. 16 gGr.

Raßmann, Fr., Uebersicht der aus der Bibel geschöpften Dichtungen älterer und neuerer deutschen Dichter. Ein Wegweiser für Literatoren, Geistliche und Schullehrer. 8. 1830. 8 gGr.

Reche, Dr. J. W., Volksweisheit. Eine Reihe von christlichen Religionsvorträgen oder vollständigen Predigtauszügen über sinnreiche Denksprüche und volksthümliche Redensarten. 2 Bände. 3 Thlr.

Reinbeck, Dr. Georg, Abriß der Geschichte der deutschen Dichtkunst und ihrer Literatur. Zum Gebrauch für die oberen Abtheilungen der nicht

gelehrten männlichen und der höheren weiblichen Schulen. gr. 8. 1830. 14 gGr.

Reinbeck, Dr. Georg, Handbuch der Sprachwissenschaft mit besonderer Hinsicht auf die deutsche Sprache. Zum Gebrauch für die oberen Klassen der Gymnasien und Lyceen. gr. 8. Vier Bände. 5 Thlr. 22 gGr.

I. Bds. 1. Abth. Die reine allgemeine Sprachlehre. Zweite ganz umgearbeitete Auflage. gr. 8. 1819. 12 gGr.

I. Bds. 2 Abth. Die angewandte allgemeine Sprachlehre. Zweite durchgesehene und verbesserte Aufl. gr. 8. 1819. 16 gGr.

II. Bds. 1. Abth. Die Rhetorik. Zweite durchgesehene und verb. Auflage. gr. 8. 1823. 18 gGr.

II. Bds. 2. Abth. Die Poetik, in ihrem Zusammenhange mit der Aesthetik. Zweite durchgesehene und verb. Aufl. 1826. 20 gGr.

III. Bds. 1. Abth. Die Geschichte der Dichtkunst und ihre Literatur. gr. 8. 1824. 16 gGr.

III. Bds. 2. Abth. Poetische Beispielsammlung zu Vorlesungen über Poetik und zur Declamation. gr. 8. 1824. 1 Thlr. 8 gGr.

IV. Bd. Prosaische Beispielsammlung zu Vorlesungen über Rhetorik, und zum lauten Vortrage systematisch geordnet. 1828. 1 Thlr. 4 gGr.

—·—, Regellehre der deutschen Sprache. Zum Gebrauch für die oberen Klassen der Gymnasien und Lyceen. gr. 8. 1821. 1 Thlr.

Religions- und Kirchengeschichte, kleine, ein Leitfaden für den Unterricht der evangelischen Jugend. Nebst einer Zugabe über die Reformation in Westphalen und am Niederrhein. gr. 8. 1824. 4 gGr.
(In Parthieen billiger.

Rink, Chr. H., dreißig Choräle mit Präludien und Zwischenspielen. Ein Nachtrag zu dem Choralbuch für evangelische Kirchen von Natorp, Keßler und Rink. Quer 4. 1836. 1 Thlr.

—·—, Vorspiele zu den gebräuchlichsten Chorälen der evangelischen Kirche. — Auch unter dem Titel: Vorspiele zu dem von Natorp, Keßler und Rink herausgegebenen Choralbuche für evangelische Kirchen. Op. 105. Quer 4. 1833. broch. 3 Thlr. 12 gGr.

—·—, XXXVI Nachspiele für die Orgel. Op. 107. Quer 4. 1833. broch. 1 Thlr. 6 gGr.

Sammlung drei- und vierstimmiger römisch-katholischer Kirchengesänge, übertragen in Tonziffern für die Schuljugend von einem katholischen Geistlichen. broch. gr. 8. 1830. 8 gGr.

Savels, Dr. J. A., Grundriss der vergleichenden Lehre vom Gebrauch der Modi in der deutschen, französischen, lateinischen und griechischen Sprache. 1837. 12 gGr.

—·—, Uebersicht der vergleichenden Lehre vom Gebrauch der Casus in der deutschen, französischen, lateinischen und griechischen Sprache. 1. und 2. Abtheilung. 1838. 18 gGr.

Scheibler, Heinr., der physikalische und musikalische Tonmesser, welcher durch den Pendel, dem Auge sichtbar, die absoluten Vibrationen der Töne, der Hauptgattungen von Combinations-Tönen, so wie die schärfste Genauigkeit gleichschwebender und mathematischer Accorde beweist; erfunden und ausgeführt von etc. Nebst 4 Steindrucktafeln. gr. 8. broch. 1834. 16 gGr.

Schleheck, J. P., Anleitung zur Rechtschreibung nach der Lautmethode. gr. 8. 1821. 3 gGr.

Tacitus, Corn., Agricola, eine Biographie. Lateinisch und deutsch mit Anmerkungen von J. C. Schlüter, Prof. zu Münster. 8. 1808. 18 gGr.

—, —, Annalen, deutsch von J. C. Schlüter. Drei Bände. 8. 1809. 3 Thlr. 12 gGr.

—, —, Geschichtsbücher, deutsch von J. C. Schlüter. 8. 1834. 1 Thlr. 8 gGr.

Tappe, W., Allgemeine Uebungen im freien Zeichnen. Vierte Ausgabe mit 104 Steindrucktafeln. Verändert, vergrößert und vermehrt von C. G. Tappe. 1 Thlr. 16 gGr.

—, —, Blumen, Früchte, Vasen ꝛc. zur fortgesetzten Uebung im freien Zeichnen. Mit 20 Kupfert. gr. 8. 2te wohlf. Ausg. 1 Thlr.

—, —, Allgemeine erste Uebungen im mathematischen Zeichnen, nebst einer Anweisung zum Aufnehmen und Berechnen einzelner Grundstücke. Mit 14 Steindrucktafeln. Zweite verbesserte Auflage. 8. 1822. 18 gGr.

Thiersch, Dr. Bernh., Gesangbuch für die evangelischen Gymnasien der Provinz Westphalen, in höherem Auftrage redigirt. Nebst einer Beilage, enthaltend Schulgebete und Gesangstücke zu besonderen Schulereignissen mit Melodieen. gr. 12. 1836. 12 gGr.

Türk, W. v., die Erscheinungen in der Natur. Ein Buch für Eltern, Erzieher und Lehrer, vorzüglich zum Gebrauch für Volksschulen. Mit 4 Kupfern. gr. 8. 1818. 1 Thlr. 12 gGr.

Unterhaltungen für die gebildete Jugend, aus dem classischen Alterthum und der neueren Geschichte. Herausgegeben von den Gymnasiallehrern A. und H. in C. Erster Band. gr. 8. 1829. geb. 1 Thlr. 8 gGr.

—, —, Desselben Werks zweiter Band. gr. 8. 1830. geb. 1 Thlr.

Wagner, M., Methodisches Handbuch zu dem Uebungsbuche für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. Dritte ganz umgearbeitete Auflage. gr. 12. 1834. 12 gGr.

—, —, Uebungsbuch für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. Erste Abtheilung. Die Wortarten und ihre Biegung. Fünfte ganz umgearbeitete Auflage. 12. 1834. broch. 6 gGr.

—, —, Lesebuch für die Volksschule. Bearbeitet nach dem Grundsatze: Alles in Einem. 1. Abth. Die Schule und das Haus. (Unt. d. Pr.)

Weber, C. F., Repertorium der klassischen Alterthumswissenschaft. 3 Bände. (Herabgesetzter Preis.) 3 Thlr.

Werth, F., über die Elementarschulen im Fürstenthum Lippe. Ein historischer Bericht. 8. 1810. 12 gGr.

Wilberg, Dr. J. F., Aufsätze über Unterricht und Erziehung für Lehrer und Eltern. Zwei Bändchen. 8. 1824. 2 Thlr. 8 gGr.

—, —, Der niederrheinische Hausfreund. Allerlei Neues und Altes zur Unterhaltung und zur Belehrung. Erstes Bändchen. 8. 1831. broch. 9 gGr.

—, —, Ueber Schulen. Ein Wort. 1830. broch. 8 gGr.

—, —, Die für die Elementarschulen nothwendigen und genügenden Schulübungen und Lehrgegenstände; nebst einem Plane, wie diese für die verschiedenen Schülerklassen und in die Schulzeiten der Wochentage zu vertheilen sind. 8. 1831. broch. 4 gGr.

—, —, Unterrichten und Lehren, über Schulen, Lehrweisen ꝛc. Ein Wort. (Aus den Rhein. Blättern besonders abgedr.) gr. 8. 1834. broch. 3 gGr.

In demselben Verlage werden nächstens erscheinen:

Bacharach, P. E., Versuch eines neuen Lehrgangs, das Blumenzeichnen sowohl Lehrern als Schülern zu erleichtern. Mit 30 Steindrucktafeln.

Erk, L. und W. Greef, Liederkranz. Eine ganz wohlfeile Sammlung von Schulliedern 1-, 2-, 3- und 4stimmig von verschiedenen Componisten. Erstes Heft.

Grashof, Dr. K. F. A. (Consistorial- und Schulrath in Köln), aus meinem Leben und Wirken. Erster Theil, Kirche und Vaterland betreffend.

Honcamp, F. E., über Betonung und Aussprache; ein Beitrag zur Theorie des Redevortrags, in besonderer Rücksicht auf die höhere Leselehre.

Nedelmann, W., Bergmannslieder. Vierstimmig in Musik gesetzt. Partitur und einzelne Stimmen.

Nonne, J. H. E., des Pfarrers Harfenspiel.

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

Widener Library
3 2044 089 261 960